

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
NO ESPAÇO RURAL ALGARVIO

Joel Fernando da Palma Dias Santos

Orientadora: Prof.^a Doutora Margarida Alexandra da Piedade Silva César

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Educação,
especialidade de Psicologia da Educação

2016

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
NO ESPAÇO RURAL ALGARVIO

Joel Fernando da Palma Dias Santos

Orientadora: Prof.^a Doutora Margarida Alexandra da Piedade Silva César

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Educação,
especialidade de Psicologia da Educação

Júri:

Presidente: Prof. Doutor Feliciano Henriques Veiga

Vogais:

Prof. Doutor José António Marques Morgado

Prof.^a Doutora Teresa Maria de Sousa Santos Leite

Prof. Doutor David António Rodrigues

Prof.^a Doutora Margarida Alexandra da Piedade Silva César

Prof. Doutor Feliciano Henriques Veiga

Prof.^a Doutora Carolina Fernandes de Carvalho

“O homem é um ser único.
Cada criança nasce numa circunstância que,
desde sempre e para sempre, não foi nem jamais será repetida.
Numa circunstância ÚNICA. Cada pessoa é no seu Ser é, em si própria,
uma vivência, uma perspectiva e uma experiência inédita,
porque a sua vivência é interioridade; morre só,
com o mundo que em si criou”
(Santos, 1978, s.p., maiúsculas no original)

RESUMO

A Escola deve materializar os princípios de Educação Inclusiva (EI), proporcionando uma educação de qualidade para todos (César & Ainscow, 2006; UNESCO, 1994). Em Portugal, o Algarve apresenta um elevado insucesso académico no 3.º ciclo do ensino básico (INE, 2009a), mais frequente nos meios rurais (INE-DRA, 2004). Nestes meios a EI conecta-se com as perceções e as perspetivas assinaladas por professores, alunos e encarregados de educação face à inclusão (Loreman, Lupart, McGhie-Richmond, & Barber, 2008; Loreman, McGhie-Richmond, Barber, & Lupart, 2009; McGhie-Richmond, Barber, Lupart, & Loreman, 2009). A investigação precisa de ser mais inclusiva e abundante (Alan & Slee, 2008), sobretudo no que se refere aos estudos em meios rurais.

O objetivo principal desta investigação consiste em conhecer as perceções e/ou perspetivas face à EI, dos professores, alunos e encarregados de educação de escolas do 3.º ciclo do ensino básico regular diurno, inseridas nas áreas predominantemente rurais da região do Algarve. Assumimos um paradigma interpretativo (Denzin, 2002) e desenvolvemos um estudo de caso intrínseco (Stake, 1995). Os participantes são 151 professores, 471 alunos e 455 encarregados de educação. Os instrumentos de recolha de dados contemplam a recolha documental e três escalas: (1) a escala TPIRC – *Teacher Perceptions of Inclusion in Rural Canada* (McGhie-Richmond et al., 2009); (2) a escala SPIRC – *Student Perceptions of Inclusion in Rural Canada* (Loreman et al., 2008); e (3) a escala PPIERC – *Parent Perspectives on Inclusive Education in Rural Canada* (Loreman et al., 2009).

Os resultados mostram que os professores, alunos e respetivos encarregados de educação assinalam posições pouco inclusivas em diversos itens, como o acesso ao envolvimento na comunidade. Existem relações estatisticamente muito significativas e significativas entre os alguns itens. Por exemplo, nos professores, existe uma relação muito significativa entre o grau de confiança para ensinar alunos com NEE e as posições que assinalam face à inclusão. Os resultados permitem inferir que a Escola necessita ultrapassar a exclusão, facilitando a equidade no acesso a uma educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: Educação inclusiva; meio rural; Algarve; professores, alunos, encarregados de educação; perspetivas; perceção.

ABSTRACT

School should carry out the principles of Inclusive Education (IE), providing a quality education to all (César & Ainscow, 2006; UNESCO, 1994). In Portugal, the Algarve presents a high level of underachievement in lower secondary schooling (INE, 2009a), particularly in rural areas (INE-DRA, 2004), where the IE is connected to the perceptions and perspectives towards inclusion assumed by teachers, students and parents (Loreman et al., 2008, 2009; McGhie-Richmond et al., 2009). Research should be more inclusive and increased (Alan & Slee, 2008), particularly studies regarding rural areas.

The main goal of this research is to know teachers', students' and parents' perceptions and/or perspectives about the IE in mainstream lower secondary schools, in rural areas of Algarve. Assuming an interpretive paradigm (Denzin, 2002), we developed an intrinsic case study (Stake, 1995). The participants were 151 teachers, 471 students and 455 parents. Data collecting instruments included documents and three scales: (1) TPIRC – Teacher Perceptions of Inclusion in Rural Canada (McGhie-Richmond et al., 2009); (2) SPIRC – Student Perceptions of Inclusion in Rural Canada (Loreman et al., 2008); and (3) PPIRC – Parent Perspectives on Inclusive Education in Rural Canada (Loreman et al., 2009).

The results show that teachers, students and parents point out non-inclusive perceptions and/or perspectives on several items. Furthermore, students and parents often mark the involvement in the community as non-inclusive. The results show some very significant and significant relations between different items related to each one of the groups (teachers, students and parents). For instance, in what regards to teachers, there is a very significant statistical relation between the degree of confidence to teach SEN (Special Educational Needs) students and the positions pointed out towards inclusion. The results allow inferences regarding the need to overcome exclusion, facilitating equity in the access of a quality education for all.

Keywords: Inclusive education; rural settings; Algarve; teachers, students; parents; perspectives; perception.

AGRADECIMENTOS

As trajetórias de participação a longo da vida podem ser empreendimentos humanistas, políticos, colaborativos e dialógicos. Agradeço, por isso, profunda e reconhecidamente, a todos os que, ao longo destes anos, me levaram a (re)conhecer outras formas de sentir, dialogar, pensar, agir e reagir, que me facilitaram o acesso a posições identitárias mais inclusivas, mais próximas do outro e dos outros.

Agradeço à Margarida César por ter acreditado em mim, nas minhas capacidades e competências pessoais e profissionais, por me levar ao encontro de outras formas de trabalhar e de investigar. Pela persistência, incentivo e autonomia que me conferiu e pelas sábias críticas com que, atempadamente, me confrontou. Pela luta abnegada que faz por aquilo que acredita, que me inspira a dar o melhor de mim. Pela inclusividade com que atua, pelo trabalho construído em favor da Educação em Portugal, o meu mais sincero obrigado.

À Gracinda Hamido, pela amizade, profissionalismo e humanismo que comigo partilhou ao longo destes anos. Por comigo ter editado, colaborativamente, um número especial da revista *Interações*, com o tema *Educação Inclusiva, Vinte Anos Depois da Declaração de Salamanca*, o que configurou oportunidades de aprendizagem únicas.

Agradeço a todos os participantes que tornaram este estudo possível, em especial aos professores, alunos e respetivos encarregados de educação, das escolas que, no Algarve, se situam nos meios rurais. Agradeço também aos diretores dos agrupamentos e coordenadores de escolas que gentilmente autorizaram este estudo e aos diversos agentes educativos que facilitaram o acesso a cada uma destas escolas. Agradeço ainda aos autores das escalas que autorizaram a sua utilização, bem como a todos os outros que, direta ou indiretamente, investiram tempo e espaço para tornarem esta investigação possível.

Aos meus pais, Fernando e Lúcia, e à minha irmã, Sílvia. Pelo apoio incondicional com que acolheram as decisões profissionais e pessoais que fui tomando. Por me colocarem alguns horizontes mais próximos da ponta dos dedos. Pela dedicação e amor, de muitos anos, que dificilmente serei capaz de retribuir com a reciprocidade

que merecem. Agradeço, ainda, reconhecidamente, a todos aos meus familiares mais próximos, que embarcaram comigo nesta viagem.

Ao grupo de investigação do projeto *Interação e Conhecimento* (IC), por muito do que aqui se encontra escrito emergir da partilha, do trabalho e da aprofundada discussão com alguns dos seus membros. Agradeço, por isso, a alguns colegas com quem ao longo destes anos, tenho vindo a partilhar, de modo particular, a minha trajetória de participação ao longo da vida, enquanto aprendiz de investigador: Ana Dias, Carlos Badalo, Cláudia Ventura, Conceição Courela, Isolina Oliveira, Inês Borges, ao Joaquim Melro, Nazaré Barros e Ricardo Machado.

Agradeço a ajuda preciosa da Ana Dias, da Cláudia Ventura, e da Conceição Courela, durante os *finalmentes*, sem esta ajuda na reta final, certamente que esta viagem seria mais solitária.pelo que agradeço profundamente a todas.

Aos meus amigos Ana Rita Correia, João Gonçalves, João Alberto, Luís Egídio, Manoel Revez, Marta Tagarro, Pedro Dominguez, Sara Belião, Tiago Cabeçadas e Yolanda Barros, pela força e apoio que me fizeram sentir. E a todos os outros que têm vindo a acompanhar nesta viagem, o meu profundo agradecimento.

Agradeço às minhas colegas e amigas Despina Sarioglou e Frederique Houillon, pela sua partilha e profissionalismo e a todos os restantes membros da comunidade *St. Dominic's International School*. Ao meus amigos, colegas e investigadores que vivem *overseas*, em particular ao Ken Mechling e à Tina Centúrio, pela generosidade com que partilharam a sua sabedoria e experiência profissional e investigativa. E a todos os outros que, de algum modo, contribuíram para levar a cabo este estudo, bem como para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

À Cláudia, pelo amor e carinho, pelas palavras de coragem e incentivo com que me tem recebido, por ser quem é, o meu profundo e reconhecido agradecimento.

A todos o meu muito obrigado!

ÍNDICE GERAL

RESUMO.....	III
ABSTRACT	V
AGRADECIMENTOS	VII
ÍNDICE GERAL	IX
ÍNDICE DE FIGURAS	XXI
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XXIII
ÍNDICE DE QUADROS	XXVII
ÍNDICE DE TABELAS	XXIX
ABREVIATURAS	XLI
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - (IN)SUCESSO ESCOLAR EM PORTUGAL	7
1.1. CLARIFICAÇÃO CONCEPTUAL	7
1.2. ESTUDOS INTERNACIONAIS	12
1.3. ESTUDOS NACIONAIS	17
1.4. DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DE RECURSOS EDUCATIVOS	23
1.5. O MEIO RURAL ALGARVIO	29
CAPÍTULO 2 - CONTRIBUTOS DA PSICOLOGIA.....	37
2.1. PERCEÇÕES, PERSPETIVAS E EXPECTATIVAS.....	37
2.1.1. Perceções	37
2.1.2. Perspetivas.....	40
2.1.3. Expectativas.....	43
2.2. SENTIMENTOS, ATITUDES E PREOCUPAÇÕES.....	47
2.2.1. Sentimentos	47
2.2.2. Atitudes	50
2.2.3. Preocupações	53
2.3. PODER, VOZ E AGENCY	56
2.3.1. Voz e <i>agency</i>	57
2.3.2. Identidades e participação	64
2.3.3. Mecanismos de <i>inter-</i> e <i>intra-empowerment</i> e trajetórias de participação ao longo da vida.....	72

CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA	77
3.1. O PASSADO	77
3.1.1. Segregação.....	77
3.1.2. Integração	79
3.2. O PRESENTE: EDUCAÇÃO INCLUSIVA	83
3.2.1. Clarificação conceptual	84
3.2.1.1. Os cinco sentidos da EI.....	85
3.2.1.2. Princípios da EI.....	91
3.2.2. Investigação em Educação Inclusiva.....	96
3.2.2.1. <i>Surveys</i> e estudos comparativos.....	97
3.2.2.2. Estudos quasi-experimentais.....	100
3.2.2.3. Investigação-ação.....	104
3.2.2.4. Estudos de caso	116
CAPÍTULO 4 - PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA.....	141
4.1. PROBLEMATIZAÇÃO	141
4.2. PARADIGMA INTERPRETATIVO	146
4.3. CRITÉRIOS DE QUALIDADE NA INVESTIGAÇÃO INTERPRETATIVA	150
4.4. ESTUDO DE CASO.....	154
4.5. PARTICIPANTES.....	158
4.6. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	160
4.6.1. Recolha documental	160
4.6.2. Escalas.....	161
4.6.2.1. Escala TPIRC.....	163
4.6.2.2. Escala SPIRC	165
4.6.2.3. Escala PPIRC	167
4.6.3. Diário de bordo.....	169
4.7. PROCEDIMENTOS	170
4.7.1. Seleção, tradução e adaptação dos instrumentos de recolha de dados .	170
4.7.2. Recolha de dados.....	172
4.7.3. Tratamento e análise de dados.....	173
CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	177

5.2.1.1.4. Relação entre o nível mais elevado de habilitações literárias concluído e outras questões	244
5.2.1.1.5. Relação entre interações com pessoa(s) com NEE e outras questões	250
5.2.1.1.6. Relação entre o nível de formação em relação à educação de alunos com NEE e outras questões	258
5.2.1.1.7. Relação entre os conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE e outras questões.....	265
5.2.1.1.8. Relações entre o grau de confiança para ensinar alunos com NEE e outras questões	270
5.2.1.2. Relações entre as questões da caracterização sociodemográfica e os itens da escala TPIRC.....	273
5.2.1.2.1. Relação entre ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional e os itens da escala TPIRC	273
5.2.1.2.2. Relação entre o género e os itens da escala TPIRC	286
5.2.1.2.3. Relação entre a idade e os itens da escala TPIRC...	292
5.2.1.2.4. Relação entre habilitações literárias e os itens da escala TPIRC	294
5.2.1.2.5. Relação entre interações com pessoa(s) com NEE e os itens escala TPIRC.....	298
5.2.1.2.6. Relação entre formação em relação à educação de alunos com NEE e os itens da escala TPIRC	302
5.2.1.2.7. Relação entre conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE e os itens da escala TPIRC	310
5.2.1.2.8. Relação entre a confiança para ensinar alunos com NEE e os itens da escala TPIRC.....	312
5.2.1.3. Relações entre os itens da escala TPIRC	323
5.2.1.3.1. Relação entre o Item 1 e os outros itens da escala TPIRC	324
5.3.1.3.2. Relação entre o Item 2 e os outros itens da escala TPIRC	325

5.2.1.3.3. Relação entre o Item 3 e os outros itens da escala TPIRC	327
5.2.1.3.4. Relação entre o Item 4 e os outros itens da escala TPIRC	328
5.2.1.3.5. Relação entre Item 5 e os outros itens da escala TPIRC	328
5.2.1.3.6. Relação entre o Item 6 e os outros itens da escala TPIRC	329
5.2.1.3.7. Relação entre o Item 7 e os outros itens da escala TPIRC	330
5.2.1.3.8. Relação entre o Item 8 e os outros itens da escala TPIRC	331
5.2.1.3.9. Relação entre o Item 9 e os outros itens da escala TPIRC	332
5.2.1.3.10. Relação entre o Item 10 e os outros itens da escala TPIRC	332
5.2.1.3.11. Relação entre o Item 11 e os outros itens da escala TPIRC	333
5.2.1.3.12. Relação entre o Item 12 e os outros itens da escala TPIRC	333
5.2.2. Alunos	334
5.2.2.1. Relações entre questões da caracterização sociodemográfica .	334
5.2.2.1.1. Relação entre o ano de escolaridade que se encontram a frequentar e outras questões da caracterização sociodemográfica	334
5.2.2.1.2. Relação entre o género e outras questões.....	336
5.2.2.1.3. Relação entre a idade e outras questões	339
5.2.2.1.4. Relação entre o direito a apoios especiais na escola e outras questões	343
5.2.2.1.5. Relação entre a existência de amigos, colegas ou familiares que apresentam NEE e outras questões	348

5.2.1.1.6. Relação entre a previsão que estes alunos realizam referente ao nível de escolaridade mais avançado que pensam vir a frequentar e outras questões	350
5.2.2.2. Relações entre as questões da caracterização sociodemográfica e os itens da escala SPIRC	352
5.2.2.2.1. Relação quanto ao ano de escolaridade que se encontra a frequentar (Questão A) e os itens da escala SPIRC	352
5.2.1.2.2. Relação entre o género e os itens da escala SPIRC	360
5.2.2.2.3. Relação entre a idade e os itens da escala SPIRC...	362
5.2.2.2.4. Relação entre o nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar e os itens da escala SPIRC	368
5.2.2.2.5. Relação entre o nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar e os itens da escala SPIRC	385
5.2.2.3. Relações entre itens da escala SPIRC	402
5.2.2.3.1. Relação entre o Item 1 e os outros itens da escala SPIRC	403
5.2.2.3.2. Relação entre o Item 2 e os outros itens da escala SPIRC	403
5.2.2.3.3. Relação entre o Item 3 e os outros itens da escala SPIRC	404
5.2.2.3.4. Relação entre o Item 4 e os outros itens da escala SPIRC	404
5.2.2.3.5. Relação entre o Item 5 e os outros itens da escala SPIRC	405
5.2.2.3.6. Relação entre o Item 6 e os outros itens da escala SPIRC	405
5.2.2.3.7. Relação entre o Item 7 e os outros itens da escala SPIRC	406
5.2.2.3.8. Relação entre o Item 8 e os outros itens da escala SPIRC	406
5.2.2.3.9. Relação entre o Item 9 e os outros itens da escala SPIRC	407
5.2.2.3.10. Relação entre o Item 10 e os outros itens da escala SPIRC	407

5.2.2.3.11. Relação entre o Item 11 e os outros itens da escala SPIRC	408
5.2.3. Encarregados de educação.....	408
5.2.3.1. Relações entre questões da caracterização sociodemográfica .	409
5.2.3.1.1. Relação entre a atividade profissional que desenvolve e outras questões	409
5.2.3.1.2. Relação entre os géneros e outras questões	415
5.2.3.1.3. Relação entre o nível mais elevado de habilitações literárias e outras questões	417
5.2.3.2. Relações entre as questões da caracterização sociodemográfica e os itens da escala PPIRC.....	419
5.2.3.2.1. Relação entre a atividade profissional que desenvolve e os itens da escala PPIRC.....	420
5.2.3.2.2. Relação entre o género e os itens da escala PPIRC	449
5.2.3.2.3. Relação entre o nível mais elevado de habilitações literárias e os itens da escala PPIRC.....	451
5.2.3.2.4. Relação entre o nível de habilitações literárias que os encarregados de educação esperam que os educandos venham a concluir e os itens da escala PPIRC.....	473
5.2.3.3. Relações entre os itens da escala PPIRC	485
5.2.3.3.1. Relação entre o Item 1 e os outros itens da escala PPIRC	487
5.2.3.3.2. Relação entre o Item 2 e os outros itens da escala PPIRC	488
5.2.3.3.3. Relação entre o Item 3 e os outros itens da escala PPIRC	489
5.2.3.3.4. Relação entre o Item 4 e os outros itens da escala PPIRC	490
5.2.3.3.5. Relação entre o Item 5 e os outros itens da escala PPIRC	491
5.2.3.3.6. Relação entre o Item 6 e os outros itens da escala PPIRC	492

5.2.3.3.7. Relação entre o Item 7 e os outros itens da escala PPIRC	493
5.2.3.3.8. Relação entre o Item 8 e os outros itens da escala PPIRC	494
5.2.3.3.9. Relação entre o Item 9 e os outros itens da escala PPIRC	495
5.2.3.3.10. Relação entre o Item 10 e os outros itens da escala PPIRC	495
5.2.3.3.11. Relação entre Item 11 e os outros itens da escala PPIRC	496
5.2.3.3.12. Relação entre o Item 12 e os outros itens da escala PPIRC	497
5.2.3.3.13. Relação entre o Item 13 e os outros itens da escala PPIRC	498
5.2.3.3.14. Relação entre o Item 14 e os outros itens da escala PPIRC	498
5.2.3.3.15. Relação entre o Item 15 e os itens da escala PPIRC	499
5.2.3.3.16. Relação entre o Item 16 e os outros itens da escala PPIRC	500
5.2.3.3.17. Relação entre o Item 17 e os outros itens da escala PPIRC	501
5.2.3.3.18. Relação entre o Item 18 e os outros itens da escala PPIRC	501
5.2.3.3.19. Relação entre o Item 19 e os itens da escala PPIRC	502
5.2.3.3.20. Relação entre o Item 20 e os itens da escala PPIRC	502
5.2.3.3.21. Relação entre o Item 22 e os itens da escala PPIRC	503
CAPÍTULO 6 - DISCUSSÃO DE RESULTADOS	505
6.1. PARA CADA VARIÁVEL	505
6.1.1. Professores.....	505

6.1.1.1. Dados demográficos.....	505
6.1.1.2. Perceções dos professores face à EI.....	509
6.1.1.2.1. Atitudes face à inclusão	509
6.1.1.2.2. Apoio à comunicação e cooperação.....	510
6.1.1.2.3. Comunidade de sala de aula.....	512
6.1.1.2.4. Apoios e formação	513
6.1.2. Alunos	515
6.1.2.1. Dados demográficos.....	515
6.1.2.2. Perceções dos alunos face à EI	519
6.1.2.2.1. Satisfação escolar	519
6.1.2.2.2. Envolvimento na comunidade.....	520
6.1.2.2.3. Expectativas escolares e sentimentos de autoestima positiva.....	521
6.1.2.2.4. Clima social da escola.....	523
6.1.3. Encarregados de Educação	524
6.1.3.1. Dados demográficos.....	524
6.1.3.2. Perspetivas dos encarregados de educação face à EI.....	527
6.1.3.2.1. Valorizar os alunos e capacidade de resposta às necessidades.....	527
6.1.3.2.2. Atitudes face à inclusão	528
6.1.3.2.3. Envolvimento na comunidade.....	530
6.1.3.2.4. Encorajar a responsabilidade e autonomia do aluno	532
6.1.3.2.5. Influência da criança e dos pais na escola.....	533
6.2. RELAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS	536
6.2.1. Professores.....	537
6.2.1.1. Relações entre questões da caracterização sociodemográfica .	537
6.2.1.1.1. Relação entre ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional e outras questões	537
6.2.1.1.2. Relação entre o género e outras questões.....	541
6.2.1.1.3. Relação entre a idade e outras questões	541
6.2.1.1.4. Relação entre o nível mais elevado de habilitações literárias concluído e outras questões	543

6.2.1.1.5. Relação entre interações com pessoa(s) com NEE e outras questões.....	548
6.2.1.1.6. Relação entre o nível de formação em relação à educação de alunos com NEE e outras questões	554
6.2.1.1.7. Relação entre os conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE e outras questões.....	559
6.2.1.1.8. Relações entre o grau de confiança para ensinar alunos com NEE e outras questões	561
6.2.1.2. Relações entre as questões da caracterização sociodemográfica e os itens da escala TPIRC.....	562
6.2.1.2.1. Relação entre ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional e os itens da escala TPIRC	562
6.2.1.2.2. Relação entre o género e os itens da escala TPIRC	570
6.2.1.2.3. Relação entre a idade e os itens da escala TPIRC...	572
6.2.1.2.4. Relação entre habilitações literárias e os itens da escala TPIRC	573
6.2.1.2.5. Relação entre interações com pessoa(s) com NEE e os itens escala TPIRC.....	575
6.2.1.2.6. Relação entre formação em relação à educação de alunos com NEE e os itens da escala TPIRC	577
6.2.1.2.7. Relação entre conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE e os itens da escala TPIRC	580
6.2.1.2.8. Relação entre a confiança para ensinar alunos com NEE e os itens da escala TPIRC.....	581
6.2.1.3. Relações entre os itens da escala TPIRC	586
6.2.2. Alunos	587
6.2.2.1. Relações entre questões da caracterização sociodemográfica .	587
6.2.2.1.1. Relação entre o ano de escolaridade que se encontram a frequentar e outras questões da caracterização sociodemográfica.....	587
6.2.2.1.2. Relação entre o género e outras questões.....	589
6.2.2.1.3. Relação entre a idade e outras questões	591

6.2.2.1.4. Relação entre o direito a apoios especiais na escola e outras questões	593
6.2.2.1.5. Relação entre a existência de amigos, colegas ou familiares que apresentam NEE e outras questões	595
6.2.2.1.6. Relação entre a previsão que estes alunos realizam referente ao nível de escolaridade mais avançado que pensam vir a frequentar e outras questões	597
6.2.2.2. Relações entre as questões da caracterização sociodemográfica os itens da escala SPIRC	597
6.2.2.2.1. Relação quanto ao ano de escolaridade que se encontra a frequentar (Questão A) e os itens da escala SPIRC	598
6.2.2.2.2. Relação entre o género e os itens da escala SPIRC	602
6.2.2.2.3. Relação entre a idade e os itens da escala SPIRC ...	603
6.2.2.2.4. Relação entre o nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar e os itens da escala SPIRC	605
6.2.2.2.5. Relação entre o nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar e os itens da escala SPIRC	614
6.2.2.3. Relações entre itens da escala SPIRC	614
6.2.3. Encarregados de educação	615
6.2.3.1. Relações entre questões da caracterização sociodemográfica .	615
6.2.3.1.1. Relação entre a atividade profissional que desenvolve e outras questões	615
6.2.3.1.2. Relação entre os géneros e outras questões	619
6.2.3.1.3. Relação entre o nível mais elevado de habilitações literárias e outras questões	620
6.2.3.2. Relações entre as questões da caracterização sociodemográfica e os itens da escala PPIRC	620
6.2.3.2.1. Relação entre a atividade profissional que desenvolve e os itens da escala PPIRC	620
6.2.3.2.2. Relação entre o género e os itens da escala PPIRC	629
6.2.3.2.3. Relação entre o nível mais elevado de habilitações literárias e os itens da escala PPIRC	629

6.2.3.2.4. Relação entre o nível de habilitações literárias que os encarregados de educação esperam que os educandos venham a concluir e os itens da escala PPIRC.....	631
6.2.3.3. Relações entre os itens da escala PPIRC	632
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	635
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	659
ANEXOS	695
ANEXO 1 - ESCALA TPIRC.....	697
ANEXO 2 - ESCALA SPIRC	703
ANEXO 3 - ESCALA PPIRC	709
ANEXO 4 - AUTORIZAÇÃO INDEFERIDA PELA DGIDC.....	715
ANEXO 5 - AUTORIZAÇÃO CONCEDIDA PELA DGIDC	719
ANEXO 6 - MODELO DE AUTORIZAÇÃO PARA O DIRETOR DO AGRUPAMENTO.....	723
ANEXO 7 - MODELO DE AUTORIZAÇÃO PARA DIRETOR DA ESCOLA .	727
ANEXO 8 - MODELO DE AUTORIZAÇÃO PARA O COORDENADOR DA ESCOLA.....	731
ANEXO 9 - MODELO DO SEGUNDO PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO.....	735
ANEXO 10 - MODELO DE AUTORIZAÇÃO PARA OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	739
ANEXO 11 - MODELOS DE AUTORIZAÇÃO PARA OS ALUNOS.....	743
ANEXO 12 - MODELO DE AUTORIZAÇÃO PARA OS PROFESSORES.....	747

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição geográfica das regiões administrativas – Portugal continental	29
Figura 2 – Distribuição dos estabelecimentos do ensino básico/secundário públicos onde é lecionado o 3.º ciclo do ensino básico – meios predominantemente rurais da região do Algarve	31
Figura 3 – Distribuição dos agrupamentos de referência de educação bilingue para surdos e para a educação de alunos cegos ou de baixa visão	31

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Caracterização quanto ao ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A).....	178
Gráfico 2 – Caracterização quanto ao género (Questão B)	178
Gráfico 3 – Caracterização quanto à idade (Questão C)	179
Gráfico 4 – Caracterização quanto às habilitações literárias (Questão D)	179
Gráfico 5 – Caracterização face às interacções com pessoa(s) com NEE (Questão E)	180
Gráfico 6 – Caracterização face ao nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F)	180
Gráfico 7 – Caracterização face aos conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (Questão G).....	181
Gráfico 8 – Caracterização face ao grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H)	182
Gráfico 9 – Caracterização face ao nível de experiência a ensinar alunos com NEE (Questão I).....	182
Gráfico 10 – Inclusão (a participação de alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular) é um benefício para todos os alunos (Item 1).....	184
Gráfico 11 – Incluir alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular prejudica a educação dos outros alunos (Item 2).....	184
Gráfico 12 – Acredito que a inclusão providência aos alunos com necessidades especiais a oportunidade para revelarem o seu potencial de aprendizagem (Item 3)	185
Gráfico 13 – Alunos com necessidades especiais podem ter um maior sucesso em aulas do ensino regular (Item 4)	186
Gráfico 14 – Esta escola tem documentos de política educativa que expressam regras claras de segurança e de acolhimento (Item 5).....	187
Gráfico 15 – Existe, em geral, uma boa cooperação entre encarregados de educação e professores (Item 6).....	188
Gráfico 16 – Acredito ter uma boa comunicação com os encarregados de educação dos meus alunos (Item 7)	188
Gráfico 17 – Não valorizo muito o conhecimento que os encarregados de educação têm sobre os seus educandos (Item 8)	189

Gráfico 18 – Desenvolver uma comunidade escolar acolhedora é tão importante como aumentar o sucesso académico (Item 9)	190
Gráfico 19 – Não envolvo os meus alunos na formulação das regras de sala de aula (Item 10)	191
Gráfico 20 – Não recebi formação adequada para desenvolver e gerir atividades de aprendizagem colaborativa (Item 11)	192
Gráfico 21 – Sou bem apoiado, nas actividades docentes, pelos diversos gabinetes do agrupamento de escola e/ou autarquia (Item 12).....	193
Gráfico 22 – A minha escola não fornece suficientes hipóteses de desenvolvimento profissional na área da EI (Item 13)	193
Gráfico 23 - Caracterização quanto ao ano de escolaridade que se encontra a frequentar (Questão A)	194
Gráfico 24 - Caracterização quanto ao género (Questão B).....	195
Gráfico 25 – Caracterização quanto à idade (Questão C)	195
Gráfico 26 – Caracterização quanto ao direito a apoios especiais na escola (Questão D)	196
Gráfico 27 – Caracterização quanto à existência de amigos, colegas ou familiares que apresentam NEE (Questão E).....	196
Gráfico 28 – Caracterização quanto ao nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F).....	197
Gráfico 29 – Caracterização quanto ao nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H).....	198
Gráfico 30 – Estou desejoso de ir para a escola logo de manhã (Item 1).....	199
Gráfico 31 – Gosto muito da escola (Item 2)	200
Gráfico 32 – A escola é chata (Item 3).....	200
Gráfico 33 – Eu e os meus pais vamos frequentemente ver peças de teatro ou eventos musicais (Item 4)	201
Gráfico 34 – Eu e os meus pais vamos frequentemente a eventos na comunidade..... (Item 5)	202
Gráfico 35 – Eu e os meus pais vamos frequentemente a museus e galerias (Item 6) .	203
Gráfico 36 – Posso ter sucesso na escola, se trabalhar muito (Item 7).....	204
Gráfico 37 – O(s) meu(s) professore(s) esperam que dê o meu melhor (Item 8).....	205
Gráfico 38 – Muitas coisas em mim são boas (Item 9)	205

Gráfico 39 – Algumas vezes passo a hora do almoço sozinho porque os meus colegas não se querem sentar ao pé de mim (Item 10).....	206
Gráfico 40 – Sou um dos últimos a ser escolhido para os grupos ou equipas na escola (Item 11)	207
Gráfico 41 – Frequentemente me sinto sozinho na escola (Item 12)	207
Gráfico 42 - Caracterização quanto ao ano de escolaridade que o educando se encontra a frequentar (Questão A)	208
Gráfico 43 - Caracterização quanto ao género (Questão B)	210
Gráfico 44 – Caracterização quanto à idade (Questão C)	210
Gráfico 45 – Caracterização quanto às habilitações literárias (Questão D)	211
Gráfico 46 – Caracterização face à existência de amigos ou familiares com necessidades especiais (Questão E).....	212
Gráfico 47 – Caracterização face à previsão quanto ao nível mais elevado de habilitações literárias que o encarregado de educação espera que o educando venha a concluir (Questão F)	212
Gráfico 48 – O meu educando sente que os/as professores/as gostam dele(a) (Item 1).....	213
Gráfico 49 – Os professores não fizeram um bom trabalho relativamente às necessidades do meu educando, durante este ano lectivo (Item 2)	214
Gráfico 50 – Estou satisfeito com o sucesso académico do meu educando, neste ano lectivo (Item 3)	215
Gráfico 51 – O meu educando é encorajado a ficar orgulhoso com os seus sucessos (Item 4)	216
Gráfico 52 – Sinto que o meu educando é valorizado pela Escola (Item 5).....	216
Gráfico 53 – Inclusão (a participação plena dos alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular) traz benefícios para todos os alunos (Item 6)	217
Gráfico 54 – Penso que incluir alunos com necessidades especiais na sala de aula prejudica os outros alunos (Item 7)	218
Gráfico 55 – Penso que os alunos com necessidades especiais podem ter mais sucesso em aulas do ensino especial (Item 8).....	219
Gráfico 56 – Penso que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, devem frequentar a escola mais próxima de casa (Item 9).....	220
Gráfico 57 – A inclusão fornece aos alunos com necessidades especiais a oportunidade para revelarem o seu potencial de aprendizagem (Item 10)	220

Gráfico 58 – O meu educando frequenta aulas fora da escola (música, dança, artes marciais, natação) (Item 11)	221
Gráfico 59 – O meu educando participa em atividades de grupo fora da escola (desportos, clubes) (Item 12)	222
Gráfico 60 – Levo frequentemente o meu educando a peças de teatro ou a eventos musicais (Item 13)	222
Gráfico 61 – Raramente levo o meu educando a participar em atividades na comunidade (Item 14)	223
Gráfico 62 – Levo frequentemente o meu educando a museus e galerias (Item 15)....	224
Gráfico 63 – O meu educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Item 16)	225
Gráfico 64 – A abordagem da escola em relação à disciplina encoraja a autodisciplina (Item 17)	225
Gráfico 65 – Na escola, o meu educando é encorajado a explorar visões diferentes da dele/a (Item 18)	226
Gráfico 66 – Não consigo compreender completamente os resultados nos testes de avaliação sumativa do meu educando (Item 19)	227
Gráfico 67 – Não é dada possibilidade de escolha ao meu educando sobre as atividades de aprendizagem que pode realizar (Item 20)	228
Gráfico 68 – Os alunos não estão envolvidos na elaboração das regras de sala de aula (Item 21)	229
Gráfico 69 – Tenho a possibilidade de influenciar as políticas e práticas da escola (Item 22)	229

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Percentagem da população (18 a 24 anos) que tem como habilitação académica máxima o 3.º ciclo do ensino básico e que não frequenta o sistema de educação/formação (2014)	13
Quadro 2 – Taxa de retenção e desistência no ensino básico em Portugal (2007/08 a 2011/12).....	18
Quadro 3 – Taxa de retenção e desistência no ensino básico por regiões de Portugal (2011/12)	19
Quadro 4 – Taxa de retenção e desistência no ensino básico no Algarve (2007/08 a 2011/12).....	20
Quadro 5 – Alunos matriculados no ensino básico regular no nível etário esperado, por distrito, em Portugal continental (2009/10).....	20
Quadro 6 – Classificações positivas nas provas de avaliação externa de Português (final do 3.º ciclo do ensino básico)	21
Quadro 7 – Classificações positivas nas provas de avaliação externa de Matemática (final do 3.º ciclo do ensino básico)	22
Quadro 8 – Distribuição de estabelecimentos do ensino básico/secundário públicos (2011/2012)	23
Quadro 9 – Distribuição de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (2013).....	25
Quadro 10 – Número unidades de apoio especializado para a educação de alunos com perturbações do espectro do Autismo (2013).....	26
Quadro 11 – Número de escolas de referência (2013)	26
Quadro 12 – Número de centros de recursos para a inclusão (CRI)/centros de recursos TIC para a educação especial (CRTIC) (2013)	28
Quadro 13 – Distribuição de estabelecimentos do ensino básico/secundário públicos - região do Algarve	30
Quadro 14 – Distribuição das taxa de analfabetismo nos meios rurais da região do Algarve onde é lecionado o 3.º ciclo do ensino básico	35
Quadro 15 – Populações referentes ao 3.º ciclo do ensino básico, na APR do Algarve, e respetivos participantes do estudo	160

Quadro 16 - Caracterização quanto à atividade profissional (Questão A)	209
------------------------------------------------------------------------------	-----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) em relação às questões F, G, H e I	232
Tabela 2 – <i>Crosstabulation</i> : Ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) face ao nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F)	232
Tabela 3 – <i>Crosstabulation</i> : Ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) face ao Grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H)...	234
Tabela 4 – <i>Crosstabulation</i> : Ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) face à Questão G	237
Tabela 5 – <i>Crosstabulation</i> : ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) face à Questão I.....	239
Tabela 6 – Valor do teste do qui-quadrado (χ^2) e níveis de significância referentes aos géneros (Questão B) em relação à Questão E.....	240
Tabela 7 – <i>Crosstabulation</i> : Género (Questão B) face à Questão E	240
Tabela 8 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referente à idade (Questão C) e a Questão I	242
Tabela 9 – <i>Crosstabulation</i> : Idade (Questão C) face à Questão I	242
Tabela 10 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes às ao nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) em relação às questões F, G e H.....	244
Tabela 11 – <i>Crosstabulation</i> : Nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) face à Questão F	245
Tabela 12 – <i>Crosstabulation</i> : Nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) face à Questão G.....	246
Tabela 13 – <i>Crosstabulation</i> : Nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) face à Questão H.....	249
Tabela 14 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes às interacções com pessoa(s) com NEE (Questão E) em relação às questões F, G, H, I	250

Tabela 15 – <i>Crosstabulation</i> : Interacções com pessoa(s) com NEE (Questão E) face à Questão F.....	251
Tabela 16 – <i>Crosstabulation</i> : Interacções com pessoa(s) com NEE (Questão E) face à Questão G.....	253
Tabela 17 – <i>Crosstabulation</i> : Interacções com pessoa(s) com NEE (Questão E) face à Questão H.....	255
Tabela 18 – <i>Crosstabulation</i> : Interacções com pessoa(s) com NEE (Questão E) face à Questão I.....	257
Tabela 19 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) em relação às questões G, H, I.....	258
Tabela 20 – <i>Crosstabulation</i> : Nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) face à Questão G.....	259
Tabela 21 – <i>Crosstabulation</i> : Nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) face à Questão H.....	261
Tabela 22 – <i>Crosstabulation</i> : Nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) face à Questão I.....	264
Tabela 23 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes aos conhecimentos da legislação/políticas nacionais no que se refere a crianças com NEE (Questão G) em relação às Questões H e I.....	265
Tabela 24 – <i>Crosstabulation</i> : Conhecimentos da legislação/políticas nacionais no que se refere a crianças com NEE (Questão G) face à Questão H.....	266
Tabela 25 – <i>Crosstabulation</i> : Conhecimentos da legislação/políticas nacionais NEE, no que se refere a crianças com NEE (Questão G) face à Questão I.....	269
Tabela 26 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H) em relação à Questão I.....	270
Tabela 27 – <i>Crosstabulation</i> : Grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H) face à Questão I.....	271
Tabela 28 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) em relação aos Itens 1, 2, 4, 5, 6 e 7.....	274
Tabela 29 – <i>Crosstabulation</i> : ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) e o Item 1.....	274

Tabela 30 – <i>Crosstabulation</i> : ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) face ao Item 2.....	276
Tabela 31 – <i>Crosstabulation</i> : ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) face ao Item 4.....	278
Tabela 32 – <i>Crosstabulation</i> : ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) face ao Item 5.....	281
Tabela 33 – <i>Crosstabulation</i> : ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) face ao Item 6.....	283
Tabela 34 – <i>Crosstabulation</i> : ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) e o Item 7	285
Tabela 35 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao género (Questão B) em relação aos Itens 9, 12 e 13.....	286
Tabela 36 – <i>Crosstabulation</i> : géneros (Questão B) face ao Item 9.....	287
Tabela 37 – <i>Crosstabulation</i> : géneros (Questão B) face ao Item 12.....	289
Tabela 38 – <i>Crosstabulation</i> : géneros (Questão B) face ao Item 13.....	291
Tabela 39 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes às idades (Questão C) em relação ao Item 7.....	292
Tabela 40 – <i>Crosstabulation</i> : idade (Questão C) em relação ao Item 7.....	293
Tabela 41 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes às habilitações literárias (Questão D) e os Itens 5 e 6	294
Tabela 42 – <i>Crosstabulation</i> : nível mais elevado de habilitações literárias concluído (Questão D) face ao Item 5.....	295
Tabela 43 – <i>Crosstabulation</i> : nível mais elevado de habilitações literárias concluído (Questão D) em relação ao Item 6	297
Tabela 44 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes às interacções com pessoa(s) com NEE (Questão E) em relação aos Itens 6 e 9	298
Tabela 45 – <i>Crosstabulation</i> : interacções com pessoa(s) c/NEE (Questão E) em relação ao Item 6	299
Tabela 46 – <i>Crosstabulation</i> : interacções com pessoa(s) c/ NEE (Questão E) em relação ao Item 9	300
Tabela 47 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes à formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) em relação aos Itens 1, 2, 5 e 11	302

Tabela 48 – <i>Crosstabulation</i> : formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) face ao Item 1	303
Tabela 49 – <i>Crosstabulation</i> : formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) face ao Item 2	305
Tabela 50 – <i>Crosstabulation</i> : formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) face ao Item 5	306
Tabela 51 – <i>Crosstabulation</i> : formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) em relação ao Item 11	308
Tabela 52 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes aos conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (Questão G) em relação ao Item 12	310
Tabela 53 – <i>Crosstabulation</i> : conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (Questão G) face ao Item 12	311
Tabela 54 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes à confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H) em relação aos itens 1, 4, 6, 7 e 11	312
Tabela 55 – <i>Crosstabulation</i> : grau de confiança para ensinar alunos c/ NEE (Questão H) e o Item 1	313
Tabela 56 – <i>Crosstabulation</i> : grau de confiança para ensinar alunos c/ NEE (Questão H) face ao Item 4	315
Tabela 57 – <i>Crosstabulation</i> : grau de confiança para ensinar alunos c/ NEE (Questão H) face ao Item 6	318
Tabela 58 – <i>Crosstabulation</i> : grau de confiança para ensinar alunos c/ NEE (Questão H) face ao Item 7	320
Tabela 59 – <i>Crosstabulation</i> : grau de confiança para ensinar alunos c/ NEE (Questão H) face ao Item 11	322
Tabela 60 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 1 em relação aos Itens 2, 3, 4, 5, 9, 10 e 12	325
Tabela 61 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 2 em relação aos Itens 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11 e 12	326
Tabela 62 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 3 em relação aos itens 4, 5, 9, 10 e 12	327
Tabela 63 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 4 em relação aos Itens 5, 10 e 12	328

Tabela 64 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 5 em relação aos Itens 6, 7, 8, 10, 12 e 13.....	329
Tabela 65 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 6 em relação ao Itens 7, 8, 11 e 12	330
Tabela 66 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 7 em relação aos itens 8, 10 e 12	330
Tabela 67 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 8 em relação aos Itens 9, 10, 11 e 13.....	331
Tabela 68 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 9 em relação aos Itens 10 e 11	332
Tabela 69 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 10 em relação ao Item 11.....	332
Tabela 70 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 11 em relação ao Item 13.....	333
Tabela 71 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 12 em relação ao Item 13.....	333
Tabela 72 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao cruzamento entre o ano de escolaridade que se encontram a frequentar (Questão A) e face à Questão C	335
Tabela 73 – <i>Crosstabulation</i> : o ano de escolaridade que se encontram a frequentar (Questão A) face à Questão C	335
Tabela 74 – Valor do teste do qui-quadrado (χ^2) e níveis de significância referentes aos géneros (Questão B) em relação às Questão F e H.....	337
Tabela 75 – <i>Crosstabulation</i> : género (Questão B) face à Questão F	337
Tabela 76 – <i>Crosstabulation</i> : género (Questão B) face à Questão H.....	338
Tabela 77 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referente à idade (Questão C) e às Questões F, H	340
Tabela 78 – <i>Crosstabulation</i> : Idade (Questão C) face à Questão F	340
Tabela 79 – <i>Crosstabulation</i> : Idade (Questão C) face à Questão H.....	342
Tabela 80 – Valor do teste do qui-quadrado (χ^2) e níveis de significância referentes ao direito a apoios especiais na escola (Questão D) em relação às Questões E, F e H.....	344
Tabela 81 – <i>Crosstabulation</i> : direito a apoios especiais na escola (Questão D) face à Questão E.....	344

Tabela 82 – <i>Crosstabulation</i> : direito a apoios especiais na escola (Questão D) face à Questão F.....	345
Tabela 83 – <i>Crosstabulation</i> : direito a apoios especiais na escola (Questão D) face à Questão H.....	347
Tabela 84 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes às interações com pessoa(s) com NEE (Questão E) em relação a Questão F.....	348
Tabela 85 – <i>Crosstabulation</i> : existência de amigos, colegas ou familiares que apresentam NEE (Questão E) face à Questão F	349
Tabela 86 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao nível de escolaridade mais avançado que pensam vir a frequentar (Questão F) em relação a Questão H.....	350
Tabela 87 – <i>Crosstabulation</i> : nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F) face à Questão H	350
Tabela 88 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao quanto ao ano de escolaridade que se encontram a frequentar (Questão A) em relação aos Itens 1, 2, 3 e 6	352
Tabela 89 – <i>Crosstabulation</i> : ano de escolaridade que se encontra a frequentar (Questão A) e a Item 1	353
Tabela 90 – <i>Crosstabulation</i> : ano de escolaridade que se encontra a frequentar (Questão A) e o Item 2.....	355
Tabela 91 – <i>Crosstabulation</i> : ano de escolaridade que se encontra a frequentar (Questão A) e o Item 3.....	357
Tabela 92 – <i>Crosstabulation</i> : ano de escolaridade que se encontra a frequentar (Questão A) e o Item 6.....	359
Tabela 93 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao género (Questão B) em relação ao Item 2.....	360
Tabela 94 – <i>Crosstabulation</i> : género (Questão B) face ao Item 2	361
Tabela 95 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes à idade (Questão C) em relação aos itens 1, 5, 6, 7, 8.....	362
Tabela 96 – <i>Crosstabulation</i> : idade (Questão C) e o Item 1	363
Tabela 97 – <i>Crosstabulation</i> : idade (Questão C) e o Item 5	365
Tabela 98 – <i>Crosstabulation</i> : idade (Questão C) e o Item 6	367

Tabela 99 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F) em relação aos Itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10 e 12	368
Tabela 100 – <i>Crosstabulation</i> : nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F) e o Item 1.....	369
Tabela 101 – <i>Crosstabulation</i> : nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F) e o Item 2.....	371
Tabela 102 – <i>Crosstabulation</i> : nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F) e o Item 3.....	372
Tabela 103 – <i>Crosstabulation</i> : nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F) e o Item 4.....	373
Tabela 104 – <i>Crosstabulation</i> : nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F) e o Item 5.....	375
Tabela 105 – <i>Crosstabulation</i> : nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F) e o Item 6.....	377
Tabela 106 – <i>Crosstabulation</i> : nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F) e o Item 7.....	379
Tabela 107 – <i>Crosstabulation</i> : nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F) e o Item 8.....	380
Tabela 108 – <i>Crosstabulation</i> : nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F) e o Item 10.....	382
Tabela 109 – <i>Crosstabulation</i> : nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F) e o Item 12.....	384
Tabela 110 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H) em relação aos Itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 12.....	386
Tabela 111 – <i>Crosstabulation</i> : nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H) e o Item 1	387
Tabela 112 – <i>Crosstabulation</i> : nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H) e o Item 2	389
Tabela 113 – <i>Crosstabulation</i> : nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H) e o Item 3	390

Tabela 114 – <i>Crosstabulation</i> : nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H) e o Item 4	392
Tabela 115 – <i>Crosstabulation</i> : nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H) e o Item 5	394
Tabela 116 – <i>Crosstabulation</i> : nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H) e o Item 6	396
Tabela 117 – <i>Crosstabulation</i> : nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H) e o Item 7	397
Tabela 118 – <i>Crosstabulation</i> : nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H) e o Item 8	399
Tabela 119 – <i>Crosstabulation</i> : nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H) e o Item 12	401
Tabela 120 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 1 em relação aos Itens 2, 3, 8, 9, e 11	403
Tabela 121 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 2 em relação aos Itens 3, 4, 6, 8 e 9	403
Tabela 122 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 3 em relação ao Item 8	404
Tabela 123 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 4 em relação aos Itens 5, 6, e 9	404
Tabela 124 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 5 em relação ao Item 9	405
Tabela 125 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 6 em relação aos Itens 8 e 9	405
Tabela 126 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 7 em relação aos Itens 8, 9, 10, 11 e 12	406
Tabela 127 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 8 em relação aos Itens 9, 10, 11 e 12	406
Tabela 128 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 9 em relação aos Itens 10, 11 e 12	407
Tabela 129 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 10 em relação aos Itens 11 e 12	408

Tabela 130 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 11 em relação ao Item 12.....	408
Tabela 131 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao cruzamento entre a atividade profissional que desenvolvem (Questão A) e as Questões D e F	409
Tabela 132 – <i>Crosstabulation</i> : atividade profissional (Questão A) face à Questão D.	410
Tabela 133 – <i>Crosstabulation</i> : atividade profissional (Questão A) face à Questão F .	413
Tabela 134 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes aos géneros (Questão B) em relação às questões C e F	416
Tabela 135 – <i>Crosstabulation</i> : género (Questão B) face à Questão F	416
Tabela 136 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) em relação à Questão F.....	417
Tabela 137 – <i>Crosstabulation</i> : nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) face à Questão F	418
Tabela 138 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao cruzamento entre a atividade profissional que o encarregado de educação desempenha (Questão A) e os itens 4, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, e 19	420
Tabela 139 – <i>Crosstabulation</i> : atividade profissional (Questão A) face ao Item 4	421
Tabela 140 – <i>Crosstabulation</i> : atividade profissional (Questão A) face ao Item 11 ...	425
Tabela 141 – <i>Crosstabulation</i> : atividade profissional (Questão A) face ao Item 12 ...	428
Tabela 142 – <i>Crosstabulation</i> : atividade profissional (Questão A) face ao Item 13 ...	432
Tabela 143 – <i>Crosstabulation</i> : atividade profissional (Questão A) face ao Item 14 ...	435
Tabela 144 – <i>Crosstabulation</i> : atividade profissional (Questão A) face ao Item 15 ...	439
Tabela 145 – <i>Crosstabulation</i> : atividade profissional (Questão A) face ao Item 16 ...	443
Tabela 146 – <i>Crosstabulation</i> : atividade profissional (Questão A) face ao Item 19 ...	446
Tabela 147 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao género (Questão B) em relação aos itens 1 e 20	449
Tabela 148 – <i>Crosstabulation</i> : género (Questão B) face ao Item 1	450
Tabela 149 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) em relação aos Itens 2, 4, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 19.....	451

Tabela 150 – <i>Crosstabulation</i> : nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) face ao Item 2	452
Tabela 151 – <i>Crosstabulation</i> : nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) face ao Item 4	455
Tabela 152 – <i>Crosstabulation</i> : nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) face ao Item 11	457
Tabela 153 – <i>Crosstabulation</i> : nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) face ao Item 12	459
Tabela 154 – <i>Crosstabulation</i> : nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) face ao Item 13	461
Tabela 155 – <i>Crosstabulation</i> : nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) face ao Item 14	463
Tabela 156 – <i>Crosstabulation</i> : nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) face ao Item 15	465
Tabela 157 – <i>Crosstabulation</i> : nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) face ao Item 16	467
Tabela 158 – <i>Crosstabulation</i> : nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) face ao Item 17	469
Tabela 159 – <i>Crosstabulation</i> : nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) face ao Item 19	471
Tabela 160 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao nível de habilitações literárias que os encarregados de educação esperam que os educandos venham a concluir (Questão F) em relação aos Itens 3, 4, 11, 12, 13, 15 e 16	473
Tabela 161 – <i>Crosstabulation</i> : nível de habilitações literárias que os encarregados de educação esperam que os educandos venham a concluir (Questão F) e o Item 3	474
Tabela 162 – <i>Crosstabulation</i> : nível de habilitações literárias que os encarregados de educação esperam que os educandos venham a concluir (Questão F) e a Item 4	476
Tabela 163 – <i>Crosstabulation</i> : nível de habilitações literárias que os encarregados de educação esperam que os educandos venham a concluir (Questão F) e o Item 11	477
Tabela 164 – <i>Crosstabulation</i> : nível de habilitações literárias que os encarregados de educação esperam que os educandos venham a concluir (Questão F) e ao Item 12	479
Tabela 165 – <i>Crosstabulation</i> : nível de habilitações literárias que os encarregados de educação esperam que os educandos venham a concluir (Questão F) e o Item 13	481

Tabela 166 – <i>Crosstabulation</i> : nível de habilitações literárias que os encarregados de educação esperam que os educandos venham a concluir (Questão F) e ao Item 15	483
Tabela 167 – <i>Crosstabulation</i> : nível de habilitações literárias que os encarregados de educação esperam que os educandos venham a concluir (Questão F) e o Item 16	484
Tabela 168 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 1 em relação aos Itens 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 14, 16, 17, 18, 20 e 21 ..	487
Tabela 169 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 2 em relação aos Itens 3, 4, 5, 7, 10, 14, 16, 17, 18, 19, 20 e 21	489
Tabela 170 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 3 em relação aos Itens 4, 5, 13, 16, 17, 19 e 22	490
Tabela 171 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 4 em relação aos Itens 5, 8, 13, 15, 16, 17, 18 e 19	491
Tabela 172 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 5 em relação aos Itens 8, 13, 15, 16, 17, 18 e 19	491
Tabela 173 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 6 em relação aos Itens 7, 8, 9, 10, 14, 16, 17 e 21	492
Tabela 174 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 7 em relação aos Itens 8, 9, 10, 14, 16, 19, 20 e 21	493
Tabela 175 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 8 em relação aos Itens 9, 10, 14, 16, 19 e 20	494
Tabela 176 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 9 em relação aos Itens 10, 15, 16 e 17	495
Tabela 177 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 10 em relação aos Itens 13, 16, 20, e 21	496
Tabela 178 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 11 em relação aos Itens 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18	497
Tabela 179 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 12 em relação aos itens 13, 14, 15, 16, e 17	498
Tabela 180 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 13 em relação aos Itens 14, 15, 16 e 17	498
Tabela 181 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 14 em relação aos Item 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21	499

Tabela 182 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 15 em relação aos Itens 16 e 22	500
Tabela 183 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 16 em relação aos Itens 17, 18 e 21	500
Tabela 184 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 17 em relação aos Itens 18 e 21	501
Tabela 185 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 18 em relação aos Itens 20 e 21	501
Tabela 186 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 19 em relação aos Itens 20, 21 e 22	502
Tabela 187 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 20 em relação aos Itens 21 e 22	503
Tabela 188 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 21 em relação ao Item 22	503

ABREVIATURAS

AESE	Apoios educativos e sociais especializados
AFIRSE	Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (Associação Francófona Internacional de Investigação Científica em Educação)
AMU	Área Medianamente Urbana
APM	Associação Portuguesa de Matemática
APR	Área Predominantemente Rural
APU	Área Predominantemente Urbana
AR	Assembleia da República
BM	Banco Mundial
CCE	Comissão da Comunidade Europeia
CCDRA	Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Algarve
CE	Council of Europe/Conselho da Europa
CE–DGEC	Comissão Europeia – Direcção-Geral da Educação e da Cultura
CESNOVA	Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa
CIEFCUL	Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CSE	Conselho Superior de Estatística
DEFCUL	Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
DGEE	Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
DGEEC	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DGIDC	Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
DGT	Direção-Geral do Território
DREALG	Direção Regional de Educação do Algarve
EI	Educação inclusiva
FCM-UNL	Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Nova de Lisboa
FCSH-UNL	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa

FCUL	Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
FMH-UTL	Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa
GEPE	Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
HBSC	Health Behaviour in School-aged Children
IAP	Information Age Publishing
IC	Projecto Interacção e Conhecimento
IIE	Instituto de Inovação Educacional
INE	Instituto Nacional de Estatística
INE-DRA	Instituto Nacional de Estatística-Direção Regional do Algarve
ISCTE-IUL	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa-Instituto Universitário de Lisboa
ISPA	Instituto Superior de Psicologia Aplicada
ME	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Ciência
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OECD/OCDE	Organization for Economic Co-operation and Development/Organização para a Cooperação Económica e Desenvolvimento
ONU	Organização das Nações Unidas
PCM-CSE	Presidência do Conselho de Ministros - Conselho Superior de Estatística
PISA	Programme for International Student Assessment
Pin-ANDEE	Pró Inclusão - Associação Nacional de Docentes de Educação Especial
UA	Universidade Aberta
UE	União Europeia
UIDEF	Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa)
UL	Universidade de Lisboa
UM	Universidade do Minho
UNESCO	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization /Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UTL	Universidade Técnica de Lisboa
WHO	World Health Organization

INTRODUÇÃO

A falta de equidade e a crescente exclusão social são barreiras que se colocam à sustentabilidade dos diversos espaços e tempos sociais (Stiglitz, 2012). Pouco capazes de fazer face à crescente fragmentação social, as sociedades configuram e são configuradas por diversas posições políticas, culturais e educativas que têm vindo a facilitar o emergir de relações sociais pouco equitativas (Santos, 2003). Estas formas de distribuição de poder – pouco racionais – têm custos elevados no presente e no futuro das sociedades, colocando-as em risco (Stiglitz, 2012). O acesso a uma educação de qualidade é uma forma de *empowerment* (Teitelbaum & Apple, 2001), promotora da construção de sociedades mais justas e democráticas, bem como do acesso a uma cidadania ativa, reflexiva e crítica para todos (César, 2009a, 2013a, 2013b; Moreira, 2009; Nieto, 2003, 2010). Neste sentido, a Escola pode – e deve! – constituir-se enquanto mediador entre os conhecimentos a apropriar e os que os alunos já apropriaram, contribuindo para a construção de sociedades mais inclusivas, facilitando a Todos o acesso a uma educação adequada, respeitando as necessidades educativas de toda e qualquer criança (César & Ainscow, 2006). As sociedades devem mobilizar-se para facilitarem o acesso atempado a uma educação de qualidade para todos (Beddoes, 2012), cumprindo com compromisso de lutar contra a exclusão e a falta de justiça social (UNESCO, 1994).

Os princípios da EI salientam que a Escola deve contribuir para a equidade no acesso ao sucesso escolar de todas as crianças (UNESCO, 1994). Norteados pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), de que Portugal é signatário, sublinham que as sociedades devem desenvolver cenários educativos mais inclusivos, que materializem o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade (Ainscow, 1996, 1999; Armstrong, Armstrong, & Barton, 2000; César & Ainscow, 2006; Morgado, 2003; Rodrigues, 2003a; UNESCO, 1994). Sublinham a importância que os cenários de educação formal assumem na luta contra a fragmentação e exclusão social, quando facilitam o emergir uma educação mais inclusiva, necessariamente mais intercultural (César, 2009a, 2013b; César & Santos, 2006; Favilli, César, & Oliveras, 2004). De acordo com estes princípios, a Escola deve estar preparada para a saber

(re)conhecer, acolher e celebrar a diversidade (Armstrong et al., 2000; César, 2013a, 2013b; César & Santos, 2006; Rodrigues, 2003a).

A Educação só se torna mais inclusiva quando se torna mais intercultural (César, 2009a, 2013b; César & Calado, 2010; César & Santos, 2006; Favilli et al., 2004), quando se afasta de posições que assumem a existência de grupos homogêneos, que subscrevem que se devem ensinar todos como se de apenas um se tratasse (Laborinho Lúcio, 2014). Em Portugal, a inclusão assume ênfase na discussão política, social (AR, 2012a, 2013, 2014) e investigativa (César & Ainscow, 2006; Rodrigues, 2007b; Santos & Hamido, 2014). No entanto, passados 21 anos sobre a proclamação do direito ao acesso a uma educação de qualidade para todos (UNESCO, 1994), alguns autores continuam a observar hiatos entre os princípios proclamados em documentos de política educativa (Gabinetes dos Secretários de Estado da Administração Educativa e da Educação e Inovação, 1997; ME, 2008) e a forma como estes têm vindo a ser operacionalizados (Borges, 2009; César, 2012b, 2014, in press; César & Ainscow, 2006; Melro, 2015; Santos & Hamido, 2014). Estas discrepâncias sublinham a necessidade dos diversos agentes educativos, como os professores, alunos e encarregados de educação, se assumirem como facilitadores da construção de cenários educativos mais inclusivos, que promovam a equidade no acesso ao sucesso escolar (César, 2012b, 2012c, 2012d; Forlin, 2010; Loreman et al., 2008, 2009; McGhie-Richmond et al., 2009; Porter, 2014; Santos & César, 2014).

Alguns estudos relatam que existem relações entre a construção de cenários educativos mais inclusivos e as perceções e perspetivas assinaladas pelos professores, alunos e respetivos encarregados de educação face à EI (Forlin, 2010; Lima-Rodrigues et al., 2007; Loreman et al., 2008, 2009; McGhie-Richmond et al., 2009; Santos & César, 2013, 2014). Outros apresentam e discutem alguns elementos que iluminam a falta de inclusividade no acesso ao sucesso escolar em Portugal (CNE, 2012, 2013; DGEEC, 2012, 2014b; DGIDC, 2010), em particular no que concerne aos meios predominantemente rurais na região do Algarve (CCDRA, 2007; INE-DRA, 2004). O insucesso escolar continua, assim, a constituir uma das barreiras à materialização dos princípios da EI (César, 2012c; Rodrigues, 2013). Destacamos, no entanto, que a operacionalização dos princípios da EI (UNESCO, 1994), sobretudo nos meios rurais, passa pelo desocultar das diversas perceções e perspetivas que os professores, alunos e encarregados de educação assumem face à inclusão (Loreman et al., 2008, 2009; McGhie-Richmond et al., 2009; Santos & César, 2013, 2014).

O problema que originou este estudo é a existência de percepções e/ou perspetivas não inclusivas por parte dos professores, alunos e encarregados de educação que participam na construção dos cenários do ensino regular, em Portugal. Complexo e multifacetado, este problema pode dar origem a um espectro alargado de estudos, pelo que optámos por focalizar este problema, para que esta investigação pudesse advir. Optámos por realizar um estudo de caso (Stake, 1995), em escolas referentes às áreas predominantemente rurais do Algarve (N=8), tendo sete delas aceite participar neste estudo.

O objetivo principal desta investigação consiste em conhecer as percepções e/ou perspetivas face à EI, dos professores, alunos e encarregados de educação referentes a escolas do 3.º ciclo do ensino básico regular diurno, inseridas nas áreas predominantemente rurais da região do Algarve. Assim, formulámos as seguintes questões de investigação, que norteiam este estudo:

- 1) Quais são as percepções dos professores face à EI?
- 2) Quais são as percepções dos alunos face à EI?
- 3) Quais são as perspetivas dos encarregados de educação face à EI?
- 4) Que relações entre variáveis são mais relevantes para explicar as percepções e/ou perspetivas de cada um destes grupos (professores, alunos e encarregados de educação)?

A tese subjacente a esta tese de doutoramento assume três posições que se (inter)penetram é a de que a Escola deve promover a construção de cenários educativos mais inclusivos. Como consideramos que as posições que os professores, alunos e respetivos encarregados de educação assumem face à EI se conectam com a inclusão e a equidade no acesso a uma educação de qualidade, decidimos estudá-las, uma vez que são elas que nos podem informar sobre o carácter mais – ou menos – inclusivo da Escola.

Esta tese de doutoramento encontra-se dividida da seguinte forma: (1) Introdução; (2) Quadro de Referência Teórico (Capítulos 1 a 3); (3) Problemática e Metodologia (Capítulo 4); (4) Apresentação e Discussão de Resultados (Capítulo 5); (5) Considerações Finais; (6) Referências Bibliográficas; e (7) Anexos.

Na Introdução discutimos a pertinência e contemporaneidade do tema escolhido, identificamos o problema, o objetivo principal, as questões de investigação, a tese subjacente a esta tese de doutoramento e descrevemos a estrutura deste documento.

Nos três primeiros capítulos apresentamos o quadro de referência teórico. No Capítulo 1, com a designação *(IN)Sucesso Escolar em Portugal*, clarificamos o conceito de insucesso escolar, apresentamos alguns estudos internacionais e nacionais, discutimos a distribuição geográfica de recursos educativos, bem como alguns elementos que configuram o insucesso escolar na região do Algarve. No Capítulo 2, com o título *Contributos da Psicologia*, estabelecemos diversas conexões entre a construção de cenários educativos mais inclusivos e as perceções, perspetivas e expectativas que os professores e outros agentes educativos assumem face à inclusão. Abordamos alguns estudos nacionais e internacionais que sugerem relações entre a promoção da equidade no acesso ao sucesso escolar e os sentimentos, atitudes e preocupações que os professores e outros agentes educativos expressam face à inclusão. Iluminamos algumas conexões entre os conceitos de poder, voz e *agency*, bem como sobre a promoção da equidade no acesso ao sucesso escolar. Discutimos, ainda, algumas conexões entre a promoção de formas de participação legítimas e o desenvolvimento de mecanismos de *inter-* e *intraempowerment*, constructos que se relacionam com o de trajetórias de participação ao longo da vida. No Capítulo 3, denominado *Educação Inclusiva*, analisamos um breve percurso histórico quanto às formas como a diversidade tem vindo a ser encarada ao longo dos espaços e dos tempos: a segregação, a integração e a EI.

No Capítulo 4, com a designação *Problematização e Metodologia*, começamos por apresentar a problemática que envolve o estudo, identificamos o problema, o objetivo principal e as questões de investigação. Apresentamos e discutimos as opções metodológicas assumidas nesta investigação, em particular no que concerne ao paradigma interpretativo (Denzin, 2002), ao *design* de estudo de caso intrínseco (Stake, 1995), aos participantes, aos instrumentos de recolha de dados e aos procedimentos, as suas três vertentes: (1) seleção, tradução e adaptação dos instrumentos de recolha de dados; (2) de recolha de dados; e (3) de tratamento e análise de dados.

No Capítulo 5, denominado Resultados, apresentamos e discutimos os resultados. Procedemos à apresentação e descrição dos resultados referentes a cada um dos grupos selecionados (professores, alunos e respetivos encarregados de educação). Começamos por apresentar e discutir os resultados referentes aos professores divididos em duas partes: (1) caracterização sociodemográfica; e (2) perceções dos professores face à EI. Os resultados referentes aos alunos, bem como os que se referem aos encarregados de educação, surgem também divididos nestas duas partes. Em seguida,

são apresentadas e discutidas as relações estatisticamente muito significativas e significativas encontradas, para cada um dos grupos considerados nesta investigação (professores, alunos e encarregados de educação).

Nas *Considerações Finais* sublinhamos os aspetos que podem contribuir para responder a cada uma das questões de investigação colocadas. Para além disso, indicamos os impactes deste estudo no desenvolvimento profissional e pessoal do investigador, assim como algumas investigações futuras possíveis.

As *Referências Bibliográficas* facultam o acesso ao suporte teórico que foi citado neste documento, no que concerne à construção do quadro de referência teórico, às opções metodológicas assumidas e à sustentação das interpretações efetuadas nos resultados. Os *Anexos* permitem ao leitor ter acesso aos instrumentos de recolha de dados, a algumas respostas oficiais a que nos foram enviadas, referentes aos diversos pedidos de autorização solicitados, bem como aos modelos de pedidos de autorização aos diversos órgãos de gestão das escolas (Diretor do Agrupamento, Coordenador de Escola). Permitem ainda aceder a cada um dos modelos de pedidos de autorização referentes a cada um dos grupos que foram selecionados nesta investigação (professores, alunos e respetivos encarregados de educação).

CAPÍTULO 1

(IN)SUCESSO ESCOLAR EM PORTUGAL

1.1. CLARIFICAÇÃO CONCEPTUAL

O conceito de insucesso escolar emerge, de forma mais nítida, na primeira metade do século XX a partir de teorias que, face à diversidade, privilegiavam uma abordagem médico-terapêutica em detrimento de uma abordagem pedagógica (Benavente, 1976; Duarte, 2000). No espaço europeu, este era um fenómeno frequentemente caracterizado como sendo específico das crianças, que apresentavam perturbações psicopatológicas ou do desenvolvimento (Benavente, 1990). Assim, o insucesso escolar era justificado pelas “maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus «dotes» naturais” (Benavente 1990, p. 716, aspas no original). Em Portugal, a maioria das crianças não frequentava a Escola (Benavente, 1976; Duarte, 2000), pois ingressavam precocemente no mundo do trabalho (Iturra, 1990). Duarte (2000) sublinha que, nessa época, o insucesso escolar era “mais estudado em relação a casos de crianças provenientes de meios abastados e considerados cultos” (p. 29). Neste sentido, Iturra (1990) realça que esta era uma preocupação sobretudo das famílias de estatutos sócio-económicos mais elevados e/ou que participavam em culturas mais próximas da cultura escolar. Se atendermos a que, em Portugal, a maioria das crianças não frequentava a Escola, seria de esperar que o insucesso escolar fosse um fenómeno pouco visível ou mesmo invisível (Iturra, 1990). Nesse sentido, é apenas com o alargamento da escolaridade obrigatória para toda a população em idade escolar que este fenómeno se torna mais visível (Benavente, 1976, 1990; César, 1994).

Segundo Sebastião e Correia (2007), é ainda durante a primeira metade do século XX que, em Portugal, se observam as tentativas mais consistentes para estender o acesso à Escola para a maioria das crianças. Este foi um processo com avanços e recuos (Duarte, 2000; Grácio, 1998). Contudo, progride, ainda que de forma ténue, a partir da década de 60 do século passado, iniciando um movimento de rutura com o isolamento em relação a outros países europeus, no que concerne ao índice de escolarização (Benavente, Campiche, Seabra, & Sebastião, 1994). Assim, no princípio

da segunda metade do século XX, a escolaridade obrigatória passa, num primeiro momento, a ser de quatro anos para as crianças do género masculino, sendo que apenas alguns anos mais tarde é estendida às crianças do género feminino e, num segundo momento, para seis anos de escolaridade para ambos os géneros, através da iniciativa do então ministro, Galvão Teles (Carvalho, 1986). Era uma época em que, apesar de alguma abertura para promover o aumento da escolaridade da população portuguesa, o Estado Novo se empenhava em que a escolaridade se mantivesse curta e seletiva (Benavente et al., 1994). Assim, as crianças continuavam a enfrentar diversas barreiras no acesso à Escola e o insucesso escolar era pouco abordado nos diversos documentos que se dedicavam à investigação em educação (Benavente, 1990).

Segundo Benavente e seus colaboradores (1994), a maioria dos estudos que se focavam na Escola e no insucesso escolar expandiram-se pelos países europeus a partir do final da Segunda Guerra Mundial. Estes autores sublinham, no entanto, que, em Portugal, esses estudos tiveram uma expressão muito limitada. No entanto, é durante a década de 70, ainda sob o poder do Estado Novo, que se observa um movimento que procurava ser mais liberal e reformista, através das iniciativas do Ministro da Educação Nacional, José Veiga Simão (Sebastião & Correia, 2007). Estas iniciativas culminaram na apresentação, e posterior publicação, a 27 de setembro de 1971, da Lei orgânica do Ministério de Educação Nacional, designada por Lei n.º 5/71 (AR, 1971). As expectativas quanto ao um acesso a uma escolarização mais extensa e menos seletiva, não foram materializadas (Sebastião & Correia, 2007), pelo que é possível inferir que o insucesso escolar permanecesse oculto e pouco incomodativo.

A partir da década de 80, em especial a partir da revolução de 25 de Abril de 1974, emergem, em Portugal, diversos estudos que se preocuparam em iluminar os diversos aspetos referentes à Escola e à educação (Stöer, 1986). Entre estes estudos, salientamos aqueles que se preocuparam com tornar (mais) visível e inteligível o insucesso escolar, que se fazia sentir de forma acentuada em Portugal (Benavente, 1976, 1990; Benavente et al., 1994; Benavente, Rosa, Costa, & Ávila, 1996; Iturra, 1990). Num estudo que abordou, de forma holística, o fenómeno de insucesso escolar, situando-o em diversos contextos, cenários e situações, Benavente (1976) assume que o insucesso escolar se observa, com maior frequência, nos meios sociais desfavorecidos, colocando em evidência que ele é configurado pela relação entre a instituição escolar e os alunos. Diversos autores assumiam que, quando procurarmos conhecer este fenómeno, não se pode deixar de considerar o meio onde o aluno vive (Benavente,

1976, 1990; Benavente et al., 1994; Benavente et al., 1996; Iturra, 1990). Estes estudos afastavam-se de outros que sublinham a existência de relações diretas e explicações de causalidade única entre as capacidades dos alunos e o insucesso escolar. Sublinham a existência de conexões entre o meio onde o aluno vive e o insucesso escolar que estes apresentavam (Benavente, 1976, 1990). Neste sentido, esta autora afirma que, a partir da segunda metade do século passado, o insucesso escolar dos alunos começa a ser também, “justificado pela sua pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que dispõem à entrada na escola” (Benavente, 1990, p. 716). De acordo com as teorias então em voga, o insucesso escolar era um fenómeno configurado pelo meio social, pela criança e a pela Escola, pelo que a atribuição da responsabilidade pelo insucesso escolar exclusivamente à criança se tinha tornado desadequada.

Ainda na década de 70 do século passado, Benavente (1976) assume que a forma como a criança se relaciona com o meio social envolvente é configurada pelas características sócio-conómicas da família, bem como com características de ordem cultural. Segundo esta autora, as características de ordem cultural – princípios, valores ou contacto com o que à época era designado por cultura letrada, como os livros, o cinema, ou o teatro – assumiam maior relevância face às características de ordem económica. No que concerne à relação entre o insucesso escolar e a criança, esta autora considera que “o insucesso é o resultado da relação criança-escola e que a criança, no momento da sua entrada para a escola, é já largamente tributária do meio em que nasceu e onde vive” (Benavente, 1976, p. 31). Assim, não é possível abordar o insucesso escolar sem “falar duma criança situada no tempo e no espaço, com quem os adultos e a sociedade mantêm um certo tipo de relação” (Benavente, 1976, p. 32). Relativamente à relação entre o insucesso escolar e a Escola, esta autora sublinha que esta relação se estende muito para além das características mais visíveis, como os edifícios, abrangendo também os programas, conteúdos e processos de avaliação (Benavente, 1976).

A partir da década de 90 do século passado, a Assembleia da República (AR) aprova, a 24 de julho de 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (AR, 1986). O ensino obrigatório é estendido até aos 15 anos de idade, o que corresponde a completar o 9.º ano de escolaridade, se considerarmos as crianças que percorrem o ensino regular básico, sem retenções, entrando no 1.º ano do ensino básico no ano civil em que completam os seis anos de idade cronológica (GEPE, 2011). Apesar destes avanços nos documentos de política educativa, o insucesso escolar continuava a revelar-

se com um fenómeno seletivo e cumulativo, que se manifestava de forma explícita e implícita (César, 1994).

César (1994) sublinha que o insucesso escolar se manifesta, de forma mais explícita, através do número de alunos que não transitam de ano escolar e que se tornam prováveis candidatos ao abandono escolar precoce. Sublinha ainda que a Escola privilegiava os mais adaptados à cultura escolar, isto é, aqueles que encontraram “**fora dela**, a capacidade de se lhe adaptar. E é precisamente este facto que aumenta ainda mais a sua selectividade social” (César, 1994, p. 7, negrito no original). Com o alargamento da escolaridade obrigatória, tornava-se mais nítido que Escola era seletiva, encontrando-se organizada de acordo com as características, necessidades e interesses de uma pequena minoria de crianças. A seletividade era observável, entre outros aspetos, pela maneira desigual como este fenómeno se distribuía, sendo mais acentuado nas zonas com predominância rural e no interior do que no litoral (Benavente, 1976; Benavente et al., 1994; Iturra, 1990). Neste sentido, César (1994) sublinha que o insucesso escolar era particularmente seletivo face às “zonas rurais e de forte mobilização da mão-de-obra infantil, que correspondem também às zonas em que as remunerações são mais baixas” (p. 9). Outra característica explícita, do insucesso escolar é a de que este não se distribuía de forma idêntica por todas as disciplinas, pelo que esta autora realça também que são “precisamente as disciplinas de carácter mais cumulativo quanto aos conhecimentos que exigem, as que têm um maior grau de insucesso” (César, 1994, p. 8).

Contudo, para além das formas mais explícitas pelas quais o insucesso escolar se manifestava, coexistiam outras, mais implícitas, que o aumento da escolaridade obrigatória veio a tornar mais visíveis (Benavente, 1976, 1990; Benavente et al., 1994), como o insucesso camuflado (César, 1994). De acordo com esta autora, este fenómeno pode ser caracterizado por “de haver jovens que, tendo concluído o 12.º ano de escolaridade, apresentam falhas de conhecimentos que só se podem considerar como insucesso camuflado” (César, 1994, p. 7), sendo disso exemplo aqueles que concluem oito anos de aprendizagem de uma língua estrangeira sem que sejam capazes de ler um texto nessa mesma língua e de o compreenderem. A preocupação com o insucesso escolar camuflado alerta para que não basta preocuparmo-nos apenas com o acesso a uma escolaridade mais prolongada, sendo preciso colocar a ênfase na qualidade das aprendizagens (César, 1994). Este aspeto veio a ser retomado por outros autores quando, mesmo em alguns dos países pioneiros no que concerne ao alargamento da

escolaridade obrigatória, se observaram desempenhos abaixo do esperado na leitura, escrita e cálculo (Benavente et al. 1996; Costa & Ávila, 1998; OCDE/MEC, 2000).

Ainda na segunda metade do século XX emergem, em diversos países, preocupações com o insucesso escolar, tornado visível através do conhecimento mais aprofundado das competências de leitura, escrita e cálculo matemático das populações (Benavente et al. 1996; Costa & Ávila, 1998; OCDE/MEC 2000). Benavente e seus colaboradores (1996) sublinham que, à semelhança de outros países, começava-se a “falar de um novo tipo de analfabetismo afetando a população que, apesar do aumento das taxas e dos anos de escolarização, evidencia incapacidades de domínio da leitura, da escrita e do cálculo vendo, por isso, diminuída a sua capacidade de participação na vida social” (p. 4). Segundo estes autores, o sucesso escolar não se conecta apenas com o aumento da escolarização de uma população (Benavente et al., 1996; César, 1994), colocado frequentemente sobre a forma de índices estatísticos (Vilão, Proença, & Ramos, 2004), estende-se também até ao aumento de capacidade de participação na vida da comunidade (César, 2012a, 2012b; Courela 2007; Strecht, 2008).

Por outro lado, Vilão e seus colaboradores (2004), num estudo que abordava as tendências e a situação do sistema educativo português, afirmam que o insucesso escolar se relaciona com a “relação entre o número de alunos que, no final de um ano lectivo, puderam transitar para o ano de escolaridade seguinte e o número de matriculados, nesse ano lectivo” (p. 51). Neste sentido, Perrenoud (2003) associa o sucesso escolar “ao desempenho dos alunos: obtêm êxito aqueles que satisfazem as normas de excelência escolar e progridem nos cursos” (p. 7). Estes autores relacionam o conceito de (in)sucesso escolar com os desempenhos escolares, frequentemente apresentados sob a forma de taxas ou de indicadores estatísticos.

Neste estudo assumimos uma preferência por uma caracterização mais holística de insucesso escolar (César, 1994; Courela, 2007). Assumimos que o insucesso escolar emerge de uma constelação de fenómenos (OCDE, 2001), pelo que é multiderminado, tratando-se de um fenómeno complexo, dinâmico e dialético (César, 2009a, 2013a, 2013b). Estende-se para além dos indicadores estatísticos relacionados com os desempenhos escolares, ou seja, com o insucesso académico, e inclui a socialização alargada dos alunos junto dos pares, dos professores, bem como da restante comunidade escolar (Courela, 2007). Também se relaciona com a capacidade – ou não – de participação na vida da comunidade (César, 2012a, 2012b, 2013b; Courela 2007; Strecht, 2008). Entendemos que o insucesso escolar dos alunos não se conecta apenas

com a obtenção de classificações académicas – que podem ficar aquém do esperado – mas que passa também pelo acesso a um desenvolvimento cognitivo, emocional e social que facilite a transição entre a família e sociedade (Santos, 1991a), ou seja, o exercício de uma cidadania ativa, reflexiva e crítica, que possibilite traçar trajetórias de participação ao longo da vida baseadas na inclusão e na capacidade de decisão (César, 2013a, 2013b, 2014; Courela & César, 2014).

O acesso ao sucesso escolar é configurado por diversos aspetos (César, 2012a, 2012b; OCDE, 2010a, 2010b, 2012a, 2012b; Santiago, Donaldson, Looney, & Nusche, 2012). César (2012b, 2013a, 2013b, 2014) sublinha que são os aspetos mais subtis, muitas vezes implícitos, relacionados com a forma como é exercido o poder, relacionados com quem tem voz e decide sobre alguns aspetos como os currículos, o processo de avaliação ou a socialização, que podem vir a facilitar – ou a criar barreiras – ao acesso ao sucesso escolar. Segundo esta autora, o insucesso escolar é um “fenómeno selectivo e cumulativo, particularmente vivenciado por quem convive com situações de pobreza, baixa literacia das famílias, e/ou participação em culturas minoritárias e socialmente desvalorizadas” (César, 2012c, p. 255). Importa, por isso, iluminar os diversos aspetos que configuram o insucesso escolar, bem como a participação social e o exercício da cidadania, que se deseja ativa, reflexiva e crítica.

1.2. ESTUDOS INTERNACIONAIS

Os múltiplos elementos que configuram o insucesso escolar, o abandono escolar precoce e a exclusão escolar são discutidos em diversos estudos internacionais (CE, 2011; CE–DGEC, 2013; Eurostat, 2014; OCDE, 2013a, 2013b, 2013c; OCDE/MEC, 2000; Martin, Mullis, Foy, & Stanco, 2012; UNESCO, 2006; 2014). Relativamente à exclusão escolar, um relatório mundial apresentado pela UNESCO (2014) sublinha que, no mundo, existem cerca de 57 milhões de crianças que, apesar de apresentarem a idade prevista para frequentarem o 1.º ciclo do ensino básico, não têm acesso à Escola. Em Portugal, um estudo internacional, desenvolvido pelo Banco Mundial (BM) (2013), revela que são cerca de 5 mil as crianças que vivem nesta condição. De acordo com a UNESCO (2006, 2014), este fenómeno é observado, com maior frequência, entre as crianças que se encontram em condições de maior vulnerabilidade cultural, social e/ou económica. Entre estas crianças encontram-se as que vivem em meios

predominantemente rurais e/ou que estão categorizadas como apresentando necessidades educativas especiais (UNESCO, 2006, 2014).

Na União Europeia (UE), os índices referentes ao abandono escolar precoce são apresentados através de um indicador designado por *early leavers from education and training* (Eurostat, 2014). Este indicador é definido pelo Eurostat como a percentagem da população com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos de idade, que atingiu, no máximo, o 3.º ciclo do ensino básico, não estando a frequentar o sistema de ensino ou qualquer curso de formação profissional (Eurostat, 2014). Observamos, através do Quadro 1, que este indicador tem vindo a deslocar-se no sentido desejado, isto é, no sentido da diminuição do valor percentual dos jovens que se encontram nesta situação. Assim, apercebemo-nos que, na União Europeia a 28 países (UE28), este indicador tem vindo a evoluir favoravelmente: de 14.9%, em 2007, para 12.0%, em 2013 (Eurostat, 2014).

Quadro 1 – Percentagem da população (18 a 24 anos) que tem como habilitação académica máxima o 3.º ciclo do ensino básico e que não frequenta o sistema de educação/formação (2014)

Anos	2007 (%)	2008 (%)	2009 (%)	2010 (%)	2011 (%)	2012 (%)	2013 (%)
Espanha	31.0	31.9 ^b	31.2	28.4	26.5	24.9	24.1 ^p
Malta	32.7	29.3	28.0	25.9	23.6	22.6	21.2 ^p
Portugal	36.9 ^b	35.4	31.2	28.7	23.2	20.8	20.0 ^p
Turquia	46.9	45.5	44.3	43.1	41.9	39.6	38.1 ^p
UE17 (AE)	16.8	16.5	15.9	15.5	14.8	13.9 ^p	12.8 ^p
UE28	14.9	14.7	14.2	13.9	13.4	12.7 ^p	12.0 ^p

(Adaptado de Eurostat, 2014, s.p.)

Legenda: b = quebra na série, p=provisório, UE28 = União Europeia a 28 países, UE17 = União Europeia com 17 países, AE = Área Euro.

Através da análise dos índices apresentados no Quadro 1, apercebemo-nos que essa evolução foi mais acentuada quanto consideramos os valores percentuais relativos aos 17 países que pertencem à área euro, que evoluíram de 16.8%, em 2007, para 12.8%, em 2013. Contudo, apesar dos avanços conseguidos, o valor percentual de jovens que se encontrava nesta situação, no ano 2013, era ainda elevado, atingindo os 12.0% na UE28 e os 12.8% na UE17 (Eurostat, 2014). Constatamos que o valor percentual da população, com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos de idade, que se encontrava em situação de exclusão do sistema de ensino e/ou de formação, não

se distribui de forma idêntica entre os diversos países que compõem a União Europeia (UE). Constatamos ainda que, entre os países que constituem a UE28, a Turquia, Espanha, Malta e Portugal se encontram entre os que atingem índices mais elevados de exclusão do sistema de ensino e/ou de formação (Eurostat, 2014). Observamos ainda uma diferença percentual de cerca do dobro apresentada pelos restantes conjuntos de países da UE (Eurostat, 2014).

Em Portugal, à semelhança dos conjuntos de países considerados anteriormente (UE28; UE17), o valor percentual dos jovens que saiu da Escola tendo completado apenas, no máximo, o 3.º ciclo do ensino básico evoluiu, com alguma regularidade, no período entre 2007 e 2013, no sentido da diminuição do número de jovens em situação de exclusão do sistema de ensino e/ou de formação (Eurostat, 2014). Se considerarmos que este indicador evoluiu de 36.9%, em 2007, para 20.0%, em 2013, e que, em Espanha, o mesmo indicador evoluiu de 31.0% para 24,1% na mesma época, apercebemo-nos de que o número de jovens que se encontrava em situação de exclusão do sistema de ensino e/ou de formação na península ibérica evoluiu de forma mais favorável entre a população portuguesa.

Através de um estudo apresentado pela Comissão Europeia (CE), observamos também que o abandono escolar precoce, isto é, o valor percentual da população, com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos de idade, que se encontra em situação de exclusão do sistema de ensino e/ou de formação, não se distribui de forma idêntica, pelos diferentes graus de urbanização dos países que compõem a UE (CE, 2011). No conjunto de países que compõem a UE27 este indicador atinge 16.0% nos meios rurais e/ou de baixa densidade populacional, sendo de 14.0% nos meios urbanos. Esta distância percentual aumenta quando consideramos apenas o conjunto de países da UE12, no qual se inclui Portugal. No conjunto dos países que compõem a UE12, o índice de abandono escolar precoce atinge 13.5%, nos meios rurais e/ou de baixa densidade populacional, sendo cerca de menos de metade (5.5%) nos meios urbanos e/ou de elevada densidade populacional (CE, 2011).

Relativamente ao insucesso académico, quando acedemos aos resultados apresentados em alguns projetos internacionais que confrontam os desempenhos académicos dos alunos que frequentam escolas situadas em diversos países, incluindo Portugal, observamos que este fenómeno não se distribui de forma semelhante entre estes países (Beaton et al. 1996; Martin et al., 2012; Mullis, Martin, Foy, & Arora, 2012; OCDE, 2001; 2013a). Exemplos destes projetos internacionais são o *Trends in*

International Mathematics and Science Study (TIMSS) (Beaton et al. 1996; Martin et al., 2012; Mullis et al., 2012) e o *Programme for International Student Assessment* (PISA) (OCDE, 2013a; OCDE/MEC, 2000). O TIMSS confronta os desempenhos académicos dos alunos que frequentam o ensino básico regular diurno, relativamente à Matemática e às Ciências (Beaton et al. 1996; Martin et al., 2012; Mullis et al., 2012). Os diversos relatórios de avaliação externa que emergiram deste projeto internacional têm vindo a sublinhar que os alunos que frequentam escolas situadas em Portugal atingem desempenhos académicos abaixo do que seria desejado (Martin et al., 2012; Mullis et al., 2012). Relativamente à Matemática, apresentam um dos desempenhos mais baixos entre os países que aceitaram participar neste estudo (Beaton et al., 1996).

Através do projeto internacional PISA (OCDE, 2001, 2010a, 2013a; OCDE/MEC, 2000) acedemos aos desempenhos académicos dos alunos que apresentam 15 anos de idade – à data da realização das provas externas de avaliação de desempenho – e que frequentam escolas situadas nos países membros e de alguns países parceiros da *Organisation for Economic Co-Operation and Development* (OCDE, sigla em português). De acordo com um relatório de avaliação externa deste projeto internacional, os desempenhos académicos dos alunos que frequentam escolas situadas em Portugal têm vindo a evoluir no sentido desejado, ao longo da primeira década deste milénio (OCDE, 2010c). Mantêm-se, no entanto, abaixo da média dos desempenhos dos alunos que frequentam as escolas situadas nos países membros e nos países parceiros da OCDE (OCDE, 2013a, 2013b, 2013c).

O insucesso académico não se distribui de forma semelhante entre os alunos que frequentam escolas situadas nos meios urbanos e entre aqueles que as frequentam nos meios rurais (OCDE, 2013b). De acordo com este relatório, os alunos que têm 15 anos de idade e que frequentam escolas situadas nos meios rurais, em Portugal, apresentam desempenhos académicos menos conseguidos, relativamente às competências a Matemática, quando confrontados com os desempenhos académicos de alunos que frequentam escolas nos meios mais urbanizados (OCDE, 2013b). Este relatório de avaliação externa corrobora os resultados apresentados anteriormente, no qual foi iluminada uma diferença de, pelo menos, meio nível de desempenho abaixo nas competências de leitura, apresentadas pelos alunos que, em Portugal, frequentam as escolas de áreas predominantemente rurais (OCDE, 2010b).

No que concerne a outras manifestações do (in)sucesso escolar, que se conectam com a socialização junto da comunidade escolar e com a socialização junto da

sociedade mais alargada, são diversos os estudos que se têm ocupado deste fenómeno (Currie et al., 2012; Loreman et al., 2008, 2009; OCDE, 2013c). Um relatório de avaliação externa, desenvolvido por Currie e seus colaboradores (2012), que envolveu amostras de crianças de 13 e 15 anos de idade, de 39 países, incluindo Portugal, oriundas principalmente dos continentes Europeu e Americano, mostrou algumas posições expressas por estas crianças, no que concerne à socialização junto da comunidade escolar. Relativamente às crianças da amostra portuguesa, a maioria expressa posições favoráveis quanto à disponibilidade que dos colegas, na escola, para as ajudar. Quando confrontamos as posições expressas pelas crianças que constituem as amostras dos 39 países, incluindo Portugal, observamos que as crianças que compõem a amostra portuguesa atingem o terceiro índice mais elevado de concordância face a esta questão. Estas evidências empíricas corroboram outras apresentadas também nesta segunda década deste novo milénio.

De acordo com o relatório de avaliação externa apresentado pela OCDE (2013c), a maioria dos alunos com 15 anos de idade e que frequentam a Escola, em Portugal, indicam que fazem facilmente amigos na escola. A maioria afirma que se sente feliz na escola. Observamos, no entanto, que é menor o valor percentual dos alunos que assumem que se encontram satisfeitos com a escola (OCDE, 2013c). Estes resultados vão no sentido dos resultados apresentados por Currie e seus colaboradores (2012). A partir deste estudo internacional observamos que uma pequena percentagem dos adolescentes de género feminino e com 13 anos de idade opta por concordar que gosta muito da escola (22.0%) e uma percentagem ligeiramente inferior, do género masculino, concorda com esta afirmação (15.0%). Quando confrontamos posições expressas pelos adolescentes portugueses com as posições expressas pelos participantes dos restantes 38 países observamos os portugueses atingem o 30.º valor percentual mais baixo de concordância face a esta afirmação (Currie et al., 2012). Em síntese: se, por um lado, o número de adolescentes portugueses, que assumem posições favoráveis face à disponibilidade que os colegas demonstram, na escola, para os ajudar (Currie et al., 2012) e quanto à facilidade com que indicam fazer amigos e face à felicidade que indicam sentir na escola (OCDE, 2013c), apenas um número limitado de alunos assume estar satisfeito com a escola (OCDE, 2013c) e gostar da escola (Currie et al., 2012).

Alguns estudos internacionais têm vindo a apresentar evidências empíricas que iluminam a forma como os alunos e respetivos encarregados de educação percecionam um envolvimento na comunidade, que atravessa o envolvimento na escola e que penetra

na comunidade social mais alargada (CE–DGEC, 2013; Currie et al., 2012; Loreman, McGhie-Richmond, Barber, & Lupart, 2008, Loreman et al., 2009). Através de um estudo apresentado pela Comissão Europeia – Direção-Geral da Educação e da Cultura (CE–DGEC), no qual foram incluídos 27 países europeus, é possível inferir que o envolvimento em atividades na comunidade é ainda moderado em alguns destes países (CE–DGEC, 2013). Segundo a mesma fonte, ao confrontarmos os índices de envolvimento apercebemo-nos de que Portugal atinge um dos índices mais moderados no que concerne ao envolvimento em eventos na comunidade que se estendem para além da escola. Retomando o relatório de avaliação externa, desenvolvido por Currie e seus colaboradores (2012), apercebemo-nos ainda que os adolescentes com 15 anos de idade assumem posições moderadas quanto à frequência com que se envolvem em atividades com os amigos, no período do dia que decorre entre a tarde e o princípio da noite. Ao confrontarmos os resultados referentes aos diversos países, apercebemo-nos que os índices relacionados com esta forma de envolvimento na comunidade mais alargada não se distribuem de forma semelhante pelos 39 países. Os adolescentes portugueses são os que assumem passar menos tempo com os amigos neste período do dia. Destes, a percentagem dos de género masculino é cerca do dobro (6.0%) dos de género feminino (3.0%). Em síntese: o número de alunos que, em Portugal, assume envolvimento em atividades que se relacionam com uma socialização mais alargada é ainda limitada.

1.3. ESTUDOS NACIONAIS

Diversos estudos nacionais têm vindo a discutir aspetos que caracterizam o insucesso escolar em Portugal (César, 1994, 2013b; CCDRA, 2007; CNE, 2012, 2013; GEPE, 2010; 2011; INE, 2009a, 2009b, 2013; INE-DRA, 2004; Justino et al., 2014; Strecht, 2008). No que concerne ao insucesso académico, um estudo do Instituto Nacional de Estatística (INE) apresenta diversos indicadores estatísticos, relacionados com o número de crianças e jovens que, em Portugal, têm vindo a vivenciar desempenhos académicos abaixo do esperado para a idade cronológica. Um dos indicadores apresentados é a taxa de retenção e desistência no ensino básico (INE, 2013). Esse indicador foi definido como a “percentagem dos efetivos escolares que permanecem, por razões de insucesso ou de tentativa voluntária de melhoria de

qualificações, no ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos), em relação à totalidade de alunas/os que iniciaram esse mesmo ensino” (INE, 2013, p. 150).

Apercebemo-nos, através do Quadro 2, de que a taxa de retenção e de desistência tem vindo a evoluir, com alguma regularidade, no sentido desejado, isto é, no sentido da diminuição do valor percentual de crianças e de jovens que se encontram nestas condições.

Quadro 2 – Taxa de retenção e desistência no ensino básico em Portugal (2007/08 a 2011/12)

Ano letivo \ Ciclo	1.º Ciclo (%)	2.º Ciclo (%)	3.º Ciclo (%)
2007/08	3.7	12.7	18.2
2008/09	3.6	10.7	19.2
2009/10	3.7	10.5	18.4
2010/11	3.3	8.0	14.0
2011/12	4.8	11.2	15.6

(Adaptado de INE, 2013, p. 123)

Para além disso, no princípio da segunda década, do novo milénio, o número de crianças e jovens que se encontram nestas condições evoluiu no sentido contrário. Assim, quando confrontamos dados referentes aos anos letivos de 2010/11 e de 2011/12, observamos um aumento do número de crianças e de jovens que se encontravam em situação de retenção ou de desistência, nos três ciclos do ensino básico (INE, 2013). Constatamos, ainda, que este fenómeno não se distribui de forma idêntica pelos três ciclos do ensino básico, manifestando-se com maior frequência no 3.º ciclo do ensino básico. Contudo, apercebemo-nos que é também no 3.º ciclo do ensino básico que este indicador tem evoluído mais favoravelmente, deslocando-se de 18.2%, em 2007/08, para 15.6%, em 2011/12 (INE, 2013).

Observamos, através do Quadro 3, que este fenómeno não se manifesta de forma semelhante nas diversas regiões de Portugal. Assim, no que concerne ao 1.º ciclo do ensino básico, constatamos que a Região dos Açores apresenta o valor percentual mais elevado de crianças e de jovens nesta condição.

Constatamos ainda que Lisboa, Algarve, Açores e Madeira apresentam os índices mais elevados de retenção e de desistência nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

Quadro 3 – Taxa de retenção e desistência no ensino básico por regiões de Portugal (2011/12)

Região \ Ciclo	1.º Ciclo (%)	2.º Ciclo (%)	3.º Ciclo (%)
Norte	3.9	9.4	13.2
Centro	4.0	9.3	13.6
Lisboa	5.1	13.3	18.5
Alentejo	6.2	13.5	17.1
Algarve	6.0	14.3	17.3
Açores	12.4	14.2	23.4
Madeira	6.6	13.6	20.7

(Adaptado de INE, 2013, p. 123)

Relativamente ao 2.º ciclo do ensino básico, observamos que é na região do Algarve que este fenómeno se manifesta com mais frequência. No que concerne ao 3.º ciclo do ensino básico, em Portugal continental, a região algarvia apresenta o segundo índice mais elevado de retenção e desistência (INE, 2013).

Quando acedemos aos dados apresentados no Quadro 4 apercebemo-nos que, entre os anos letivos de 2007/08 e 2010/11, a taxa de retenção e desistência no ensino básico no Algarve tem vindo a deslocar-se no sentido desejado, isto é, no sentido da diminuição do valor percentual dos jovens que se encontram em situações de retenção ou desistência. Sublinhamos, no entanto, quando confrontamos os valores percentuais atingidos no ano letivo de 2010/11 e de 2011/12, que o número de de jovens, que se encontravam nesta situação evoluiu desfavoravelmente.

Constatamos, ainda, que entre os três ciclos do ensino regular básico, o valor percentual de crianças e de jovens que se encontrava em situação de retenção e de desistência atingia os índices mais elevados no 3.º ciclo do ensino básico (INE, 2009b, 2010, 2011, 2012a, 2013). Em síntese: apesar da evolução observada nas primeiras décadas do novo milénio, o número de crianças e de jovens que se encontra vulnerável à fenómenos de retenção e de desistência mantêm-se elevado em Portugal. Quando empreendemos uma análise mais detalhada em relação a alguns estudos nacionais, observamos que estes fenómenos têm vindo a manifestar-se, com alguma frequência, na região do Algarve e, em particular, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (INE, 2009b, 2010, 2011, 2012a, 2013).

Quadro 4 – Taxa de retenção e desistência no ensino básico no Algarve (2007/08 a 2011/12)

Ciclo Ano Letivo	1.º Ciclo (%)	2.º Ciclo (%)	3.º Ciclo (%)
2007/08	4.9	11.8	17.4
2008/09	5.2	10.9	17.4
2009/10	5.1	11.1	15.9
2010/11	4.3	9.6	15.1
2011/12	6.0	14.3	17.3

(Adaptado de INE, 2009b, pp. 398 – 408; 2011, p. 118; 2012a, p. 122; 2013, p. 123)

A análise dos valores percentuais apresentados no Quadro 5, referentes aos alunos matriculados no ensino básico regular no nível etário esperado, por distrito, em Portugal continental, facilita o acesso a outros aspetos através dos quais o insucesso académico se tem vindo a manifestar (CNE, 2012, 2013). Observamos que o número de crianças e de jovens que frequentam o ensino regular básico dentro do nível etário esperado, isto é, que entram no 1.º ano de escolaridade, no ano civil em que completam os seis anos de idade e que percorrem o ensino regular básico sem retenções, não se distribui de forma igual nos três ciclos.

Quando confrontamos os dados apresentados no Quadro 5 apercebemo-nos de que, em Portugal continental, o 3.º ciclo do ensino regular básico apresenta o menor número de alunos matriculados no nível etário esperado. Estes dados revelam ainda que, no ano letivo de 2009/10, apenas um pouco mais de metade dos jovens se encontravam matriculadas no 3.º ciclo do ensino básico regular, no nível etário esperado.

Quadro 5 – Alunos matriculados no ensino básico regular no nível etário esperado, por distrito, em Portugal continental (2009/10)

1.º Ciclo (%)	2.º Ciclo (%)	3.º Ciclo (%)
Continente (91.0%)	Continente (74.0%)	Continente (67.0%)
Faro (86.0%)	Beja (66.0%)	Beja (62.0%)
Beja (85.0%)	Setúbal (66.0%)	Faro (60.0%)
Portalegre (84.0%)	Faro (65.0%)	Setúbal (60.0%)

(Adaptado de CNE, 2013, p. 117)

Quando confrontamos os valores percentuais referentes aos alunos matriculados neste ciclo e no nível etário esperado, apercebemo-nos que estes não se distribuem de forma semelhante pelos diversos distritos de Portugal continental. Constatamos que estes valores percentuais atingem valores mais baixos nos distritos de Beja (62%), bem como de Setúbal e Faro (ambos com 60%) que, por ser o único distrito nesta região, representa todo o Algarve (CNE, 2013).

Estudos nacionais revelam que os desempenhos académicos, nas provas de avaliação externa, que decorrem no final do 3.º ciclo do ensino básico, referidas como provas de aferição, não se distribuem de igual forma entre os alunos que frequentam as escolas situadas nas diversas regiões que compõem Portugal continental (CNE, 2012, 2013). Através do Quadro 6 acedemos aos valores percentuais relativos às classificações positivas nas provas de avaliação externa de Português.

Quadro 6 – Classificações positivas nas provas de avaliação externa de Português (final do 3.º ciclo do ensino básico)

Região \ Ano letivo	2010/11	2011/12
Continental	56.8%	65.0%
Norte	56.0%	65.0%
Centro	59.0%	68.0%
Lisboa	58.5%	64.0%
Alentejo	51.5%	60.0%
Algarve	50.3%	61.0%

(Adaptado de CNE, 2012, p. 123; CNE, 2013, p. 133)

Observamos que, em Portugal continental, apenas um pouco mais de metade dos alunos atingiram classificações positivas, isto é, apresentaram os desempenhos académicos esperados, nesta prova de avaliação. Quando confrontamos os valores percentuais atingidos nos anos letivos de 2010/11 e de 2011/12, observamos que o número de jovens com sucesso académico nestas provas de avaliação externa tem vindo a evoluir favoravelmente em Portugal continental. Constatamos, ainda, que os desempenhos académicos, no que concerne à disciplina de Português, não se distribuem de forma semelhante, entre as várias regiões de Portugal continental. Assim, entre as regiões que atingem os desempenhos mais baixos, ainda que positivos, encontram-se o Alentejo e o Algarve (CNE, 2012, 2013).

Através do Quadro 7 acedemos aos valores percentuais relativos às classificações positivas nas provas de avaliação externa de Matemática. Os estudos nacionais desenvolvidos pelo CNE (Conselho Nacional de Educação) sublinham que, no ano letivo de 2010/11, a maioria destes jovens não atingiu os desempenhos académicos esperados na prova de avaliação externa referente à disciplina de Matemática (CNE, 2012, 2013). Sublinham ainda que, em 2010/11 e 2011/12, o número de jovens que atingiram classificações positivas nas provas de avaliação externa de Matemática se deslocou no sentido desejado, isto é, no sentido do aumento de jovens que se encontravam nessa situação.

Quadro 7 – Classificações positivas nas provas de avaliação externa de Matemática (final do 3.º ciclo do ensino básico)

Região \ Ano	2010/11	2011/12
Continental	42.0%	56.0%
Norte	42.0%	56.0%
Centro	47.0%	62.0%
Lisboa	40.5%	52.0%
Alentejo	35.4%	50.0%
Algarve	37.3%	52.0%

(Adaptado de CNE, 2012, p. 123; CNE, 2013, p. 133)

Apercebemo-nos, ainda, que este fenómeno não se manifesta de forma idêntica nas diversas regiões de Portugal continental. Assim, os desempenhos académicos mais baixos encontram-se, à semelhança dos desempenhos observados na disciplina de Português, no Alentejo e Algarve (CNE, 2012, 2013).

Em síntese: o número de alunos que, em Portugal, se encontra vulnerável ao insucesso académico é ainda elevado. Entre as diversas regiões de Portugal continental, o Algarve é uma das que apresenta o menor número de alunos matriculados no ensino básico regular no nível etário esperado, pelo que seria de esperar que nesta região se observassem, com alguma frequência, desempenhos académicos abaixo do esperado (CNE, 2012, 2013).

1.4. DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DE RECURSOS EDUCATIVOS

Alguns autores têm vindo sublinhar que a promoção do acesso ao sucesso escolar passa pela construção de cenários educativos que proporcionem, a todas as crianças e jovens, oportunidades de trabalharem com os diversos recursos educativos (Loreman et al., 2008, 2009; Lubet, 2011). O envolvimento na comunidade e o acesso aos diversos recursos educativos é um direito de todo e qualquer ser humano (Lubet, 2011; ONU, 1948). Assim, importa analisar a forma como se distribuem alguns recursos educativos em Portugal continental. No Quadro 8 acedemos à distribuição dos estabelecimentos do ensino básico/secundário públicos, onde é lecionado o 3.º ciclo do ensino básico.

Quadro 8 – Distribuição de estabelecimentos do ensino básico/secundário públicos (2011/2012)

Região	Estabelecimentos de ensino	
	Ensino básico (EB)	Ensino básico e secundário (EBS)
Continente	4649 (100.0%)	178 (100.0%)
Norte	1809 (38.9%)	82 (46.1%)
Centro	1419 (30.5%)	45 (25.3%)
LVT	762 (16.4%)	30 (16.9%)
Alentejo	475 (10.2%)	18 (10.1%)
Algarve	184 (4.0%)	3 (1.7%)

(Adaptado de DGEEC, 2014a, p. 104)

Através dos dados referentes ao ano letivo de 2011/2012, observamos que o número de estabelecimentos do ensino básico/secundário públicos não se distribuem, de forma semelhante, pelas diversas regiões de Portugal continental. A região Norte é a que apresenta o número mais elevado de estabelecimentos de ensino básico/secundário público. Relativamente à região Centro, esta é segunda região em, Portugal continental, que apresenta mais estabelecimentos de ensino deste nível de escolaridade. Constatamos que a região de Lisboa e Vale do Tejo (LVT) apresenta cerca de metade do número de estabelecimentos de ensino básico/secundário públicos que existem na região Centro. Se atendermos a que a área referente à região de LVT é menos extensa do que a área

referente à região Centro, será de prever que a concentração destes recursos educativos seja muito elevada na região LVT, tornando-a uma área privilegiada.

Constatamos, ainda, que a região Alentejo apresenta um número menor de estabelecimentos de ensino face à região de LVT, embora compreenda uma área geográfica mais extensa, pelo que a concentração destes recursos educativos é menor, comparada com a maioria das regiões de Portugal continental. Observamos, ainda, que a região mais a sul de Portugal continental – o Algarve – apresenta o menor número de estabelecimentos de ensino básico/secundário públicos. Neste sentido, inferimos que esta é uma das regiões de Portugal continental que, à semelhança da região do Alentejo, apresenta uma das menores concentrações destes estabelecimentos. Se atendermos a que alguns autores têm vindo a sublinhar a existência de conexões entre a promoção sucesso escolar e a possibilidade de todas as crianças frequentarem a escola mais próxima de casa (Loreman et al., 2009), seria desejável uma distribuição mais equitativa destes recursos educativos.

Acedemos, através do Quadro 9, à distribuição geográfica dos recursos educativos categorizados como “Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita” (ME, 2008, p. 156). Constatamos que a distribuição geográfica destes recursos educativos não ocorre de forma semelhante no 1.º ciclo e nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, nem no ensino secundário. Em Portugal continental, o número destes recursos educativos é maior no 1.º ciclo do ensino básico, mostrando o investimento feito neste nível de escolaridade, em detrimento dos restantes níveis. Quando confrontamos os dados relativos à distribuição geográfica destes recursos educativos, vemos que esta é pouco equitativa. A região de LVT apresenta o número mais elevado. Este número atinge, no 1.º ciclo do ensino básico, cerca de metade do número total dos recursos educativos disponíveis em Portugal continental, salientando, mais uma vez, o carácter privilegiado desta região face às restantes regiões de Portugal continental.

No que concerne ao 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário, esta região apresenta um valor percentual ligeiramente superior a um terço do número total destes recursos educativos. A região Norte atinge o segundo número mais elevado de recursos educativos.

Quadro 9 – Distribuição de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (2013)

Região	Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita	
	1.º ciclo do ensino básico	2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário
Continente	226 (100.0%)	174 (100.0%)
Norte	72 (31.9 %)	51 (29.3 %)
Centro	29 (12.8 %)	33 (19.0 %)
LVT	99 (43.8%)	62 (35.6 %)
Alentejo	20 (8.8%)	19 (10.9%)
Algarve	6 (2.7%)	9 (5.2%)

(Adaptado de DGEE, 2014, pp. 7-13)

Observamos, no entanto, que existe uma menor distância percentual entre o número de recursos distribuídos no 1.º ciclo do ensino básico e os restantes ciclos de ensino. A região do Centro apresenta o terceiro número mais elevado destes recursos educativos. Quando analisamos os dados referentes as regiões mais a sul, observamos que o Alentejo e o Algarve apresentam o mais baixo número destes recursos educativos. A região do Algarve é a que apresenta o menor número de “Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita” (ME, 2008, p. 156), o que a torna uma das regiões desfavorecidas quanto aos recursos disponíveis.

O Quadro 10 apresenta a distribuição dos recursos educativos categorizados como “Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo” (ME, 2008, p. 156). Mais uma vez, a região de LVT é a região de Portugal continental na qual se situa o número mais elevado destes recursos educativos. Observamos, ainda, que é na região Centro que se situa o segundo número mais elevado destes recursos. A região Norte apresenta uma distância percentual inferior a metade das unidades de apoio observadas na região de LVT. Mais a sul, a região do Algarve e a do Alentejo apresentam os valores percentuais mais baixos observando-se, nestas regiões, uma menor disponibilidade destes recursos educativos face às restantes regiões de Portugal continental.

Quadro 10 – Número unidades de apoio especializado para a educação de alunos com perturbações do espectro do Autismo (2013)

Região	Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com perturbações do espectro do Autismo	
	1.º Ciclo do Ensino Básico	2.º e 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário
Continente	136 (100.0%)	134 (100.0%)
Norte	21 (15.4%)	17 (12.7%)
Centro	35 (25.7%)	36 (26.9%)
LVT	59 (43.4%)	58 (43.3%)
Alentejo	10 (7.4.%)	12 (9.0%)
Algarve	11 (8.1.%)	11 (8.2%)

(Adaptado de DGEE, 2014, pp. 14-18)

Através do Quadro 11 acedemos à distribuição geográfica das “Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos” e das “Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão” (ME, 2008, p. 155-156).

Quadro 11 – Número de escolas de referência (2013)

Região	Escola de Referência para a educação	
	Bilingue de alunos surdos	Alunos cegos e com baixa visão
Continente	17 (100.0%)	32 (100.0%)
Norte	4 (23.5%)	8 (25.0%)
Centro	4 (23.5%)	7 (21.9%)
LVT	6 (35.5%)	14 (43.8%)
Alentejo	2 (11.8%)	3 (9.4%)
Algarve	1 (5.9%)	0 (0.0%)

(Adaptado de DGEE, 2014, p. 19, 20)

Constatamos que o número de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão é cerca do dobro do número de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, apesar da população portuguesa não ter o dobro de pessoas cegas e com baixa visão que tem de surdos. Apercebemo-nos, ainda, que à semelhança de outros recursos educativos, estes recursos não se distribuem de forma semelhante pelas diversas regiões de Portugal continental. Neste sentido, quando

confrontamos os dados referentes a cada uma das regiões, observamos que a região de LVT apresenta o maior número de escolas de referência, o que reforça o caráter privilegiado desta região quanto aos recursos educativos disponibilizados.

Observamos, ainda, que a região Norte é a segunda que apresenta um maior número destes recursos educativos. Constatamos que a distribuição geográfica destes recursos educativos é semelhante nas regiões Norte e Centro. No entanto, a região Centro apresenta um menor número de escolas de referência, para a educação de alunos cegos e com baixa visão. A região Alentejo apresenta cerca de metade do valor percentual destes recursos educativos face aos valores observados na região Centro. Assim, pela sua extensão, a região Alentejo apresenta uma menor concentração destes recursos educativos face à observada na região Centro. Ao analisarmos os dados referentes à região Algarve apercebemo-nos de que esta é a região de Portugal continental onde se situa o menor número de escolas de referência, sendo mesmo a única que não tem qualquer escola de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão, o que realça o caráter de desfavorecimento em que se encontra quanto a estes parâmetros de acesso ao sucesso escolar.

No que concerne à distribuição geográfica dos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) e dos Centros de Recursos TIC para a Educação Especial (CRTIC), apercebemo-nos de que estes recursos educativos também não se distribuem de forma idêntica pelas diversas regiões de Portugal continental (ver Quadro 12). A região de LVT apresenta o maior número de CRI e de CRTIC em Portugal continental, um dado que corrobora a situação de privilégio desta região, que já observámos também nos parâmetros anteriormente considerados.

A região do Norte apresenta o segundo maior número de recursos educativos. De salientar que, no que concerne aos CRTIC, a região Norte e a região LVT apresentam uma distribuição idêntica destes recursos educativos. Quando confrontamos os dados referentes à região Norte e à região Centro, apercebemo-nos que estes recursos educativos estão distribuídos de forma semelhante nestas duas regiões., dividindo o país em duas grandes zonas: uma mais privilegiada, que abrange o Norte e o Centro; e uma mais desfavorecida, que engloba o Sul.

Quadro 12 – Número de centros de recursos para a inclusão (CRI)/centros de recursos TIC para a educação especial (CRTIC) (2013)

	Centros de recursos para a inclusão (CRI)	Centro de Recursos TIC para a Educação Especial (CRTIC)
Continente	92 (100.0%)	25 (100.0%)
Norte	23 (25.0%)	7 (28.0%)
Centro	21 (22.8%)	6 (24.0%)
LVT	38 (41.3%)	7 (28.0%)
Alentejo	9 (9.8%)	4 (16.0%)
Algarve	1 (1.1%)	1 (4.0%)

(Adaptado de DGEE, 2014, pp. 26-30)

Nas regiões mais a sul, a região do Alentejo apresenta cerca de metade do valor percentual referente à região do Centro. Sendo o Alentejo a região que apresenta a área geográfica mais extensa, a concentração destes recursos educativos é muito baixa, podendo ser necessário percorrer grandes distâncias para ter acesso a um deles. Observamos, ainda, que a região do Algarve apenas dispõe de um CRI e um CRTIC. Neste sentido, é a região de Portugal continental que apresenta o menor número destes recursos educativos, o que confirma a posição de desvantagem em que se encontra, face às restantes regiões de Portugal continental, bem como, ao que proclamam os princípios da educação inclusiva (UNESCO, 1994).

Em síntese: o número de recursos educativos encontra-se distribuído de forma pouco equitativa entre as diversas regiões de Portugal continental. A região de LVT é, nitidamente, a mais privilegiada, pois apresenta o maior número de recursos, seguida da região Norte e da região Centro. Se atendermos à extensão da área geográfica do Alentejo, percebemos que esta região, com uma das menores concentrações de recursos educativos, é das mais desfavorecidas. Algo semelhante acontece com a região do Algarve, que é a das que tem um menor número destes recursos educativos, sendo também das mais desfavorecidas, tanto mais que em alguns parâmetros não tem mesmo acesso a nenhum recurso educativo.

1.5. O MEIO RURAL ALGARVIO

Alguns estudos têm vindo a apresentar e a discutir elementos que configuram o insucesso escolar na região do Algarve (CNE, 2012, 2013; DGEEC, 2012, 2014a; DGIDC, 2010; DREALG, 2011; INE, 2013), incluindo os meios predominantemente rurais na região do Algarve (CCDRA, 2007; INE-DRA, 2004). Neste sentido, torna-se relevante situar no espaço geográfico as diversas regiões que compõem Portugal continental.

Através da Figura 1 acedemos à distribuição geográfica das regiões administrativas de Portugal continental. O Algarve é região que se situa mais a sul de Portugal continental. Convém recordar que alguns recursos educativos, disponíveis em Portugal continental, se encontram distribuídos de forma pouco equitativa, privilegiando a região de LVT, a região do Norte e a região do Centro (ver Quadros 9 a 12). Assim, ao acedermos à distribuição geográfica das regiões administrativas, em Portugal continental, torna-se possível inferir que os alunos e respetivos encarregados de educação, que vivem na região do Algarve, precisam de ultrapassar barreiras adicionais no acesso ao sucesso escolar, como as que se relacionam com as distâncias geográficas que têm de percorrer para acederem a estes recursos educativos.



(Adaptado de DGT, 2014)

Figura 1 – Distribuição geográfica das regiões administrativas – Portugal continental

Ainda no que concerne à localização geográfica, a análise dos dados apresentados no Quadro 13, referentes à distribuição dos estabelecimentos do ensino básico/secundário, situados na região do Algarve – de acordo com a tipologia da áreas urbanas (CSE, 2009) – permite constatar que, relativamente ao ano letivo de 2010/11, estes não se distribuem de forma semelhante.

Quadro 13 – Distribuição de estabelecimentos do ensino básico/secundário públicos - região do Algarve

Áreas	Estabelecimentos do ensino básico/secundário público região do Algarve
APU	174 (68.8%)
AMU	41 (16.2%)
APR	38 (15.0%)

(Adaptado de DREALG, 2011)

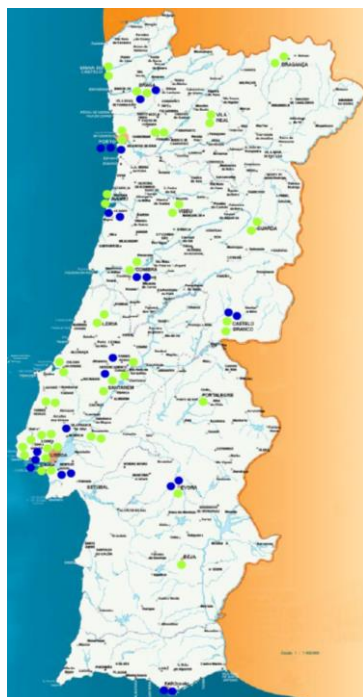
A distribuição dos estabelecimentos de ensino, de acordo com as diversas tipologia das áreas da região do Algarve, favorece a Área Predominantemente Urbana (APU), em detrimento da Área Medianamente Urbana (AMU) e, em particular, da Área Predominantemente Rural (APR). A análise destes dados sugere uma distribuição pouco equitativa destes estabelecimentos de ensino, o que poderá constituir uma barreira adicional no acesso ao sucesso escolar, assim como à materialização dos princípios da educação inclusiva (UNESCO, 1994, 2008a). Importa, por isso, discutir a distribuição geográfica dos estabelecimentos de ensino e de alguns recursos educativos, nas áreas predominantemente rurais da região do Algarve. Em particular, a distribuição dos estabelecimentos de ensino e de alguns recursos educativos, referentes a um dos ciclos de ensino onde, na região do Algarve, se observam os mais elevados índices de insucesso académico: o 3.º ciclo do ensino básico (CNE, 2012, 2013; INE, 2009a, 2009b).

Através do Figura 2 acedemos à distribuição geográfica dos estabelecimentos do ensino básico/secundário públicos que, na região do Algarve, ficam situados nos meios predominantemente rurais (CSE, 2009) e se referem ao 3.º ciclo do ensino básico (DREALG, 2011). Também aqui observamos uma distribuição que se concentra mais na região central do Algarve, onde a distância entre estes estabelecimento é mais curta. Nenhum existe na ponta Oeste e apenas um a Este.



(Adaptado de DGT, 2014)

Figura 2 – Distribuição dos estabelecimentos do ensino básico/secundário públicos onde é lecionado o 3.º ciclo do ensino básico – meios predominantemente rurais da região do Algarve



(Adaptado de DGIDC, 2010)

Legenda: ● - Agrupamento de referência para a educação bilingue de alunos surdos;
● - Agrupamento de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

Figura 3 – Distribuição dos agrupamentos de referência de educação bilingue para surdos e para a educação de alunos cegos ou de baixa visão

A análise da Figura 3 revela, novamente, a posição de desvantagem em que se encontra a região do Algarve, onde nem sequer existe uma única escola de referência

para alunos cegos e com baixa visão, apenas existindo, em toda a região algarvia uma escola de referência para surdos. Assim, percebe-se como o sul do país tem menos condições para o acolhimento destes alunos, pois a maior concentração das escolas de referência é na região centro e norte, com especial incidência em zonas de grandes cidades e no litoral.

Para além disso, a análise da distribuição dos estabelecimentos do ensino básico/secundário sugere, como seria de prever, que estes se afastam dos centros urbanos. É possível supor que, nesses centros urbanos, existem mais oportunidades para participar em atividades que decorrem em cenários de educação não-formal, tais como teatros, cinemas, museus, galerias ou eventos musicais. De acordo com Zittoun e Grossen (2013), a apropriação de alguns elementos culturais mais próximos da cultura escolar podem, em algumas circunstâncias, tornar-se recursos simbólicos facilitadores das transições entre as várias esferas de experiência com que os alunos contactam na escola e na família. Neste sentido, Loreman e seus colaboradores (2008, 2009) sublinham que a promoção do acesso ao sucesso escolar e a construção de cenários educativos norteados pelos princípios da educação inclusiva, nos meios predominantemente rurais, passa por facilitar o acesso, dos alunos e respetivos encarregados de educação, à participação em atividades que decorrem em cenários de educação não-formal. Porém, a distribuição dos estabelecimentos que se ocupam do ensino do 3.º ciclo do ensino básico, nos meios predominantemente rurais algarvios, sugere a existência de desafios adicionais à construção de cenários educativos que facilitem a apropriação de alguns elementos culturais mais próximos da cultura escolar.

Ainda neste sentido, alguns autores têm vindo sublinhar que a promoção do acesso ao sucesso escolar proporcionado a todo e qualquer aluno passa, também, por evitar a carência de oportunidades no acesso aos apoios educativos especializados adequados a uma educação norteada pelos princípios da educação inclusiva (Borges, César, & Matos, 2014; César 2012a; 2013b; Melro & César, 2014; UNESCO, 1994, 2008a). Assim, quando analisamos os dados apresentados no Figura 3, observamos que a distribuição dos agrupamentos de referência de educação bilingue para surdos e para a educação de alunos cegos ou com baixa visão é pouco equitativa, não garantindo a operacionalização dos princípios subjacentes a uma educação inclusiva.

A maioria destes recursos educativos encontra-se nos meios urbanos, em particular junto do litoral norte e centro. A região do Algarve é das mais carenciadas. Para além disso, como seria de prever, dentro da região do Algarve o único

agrupamento de referência de educação bilingue para surdos situa-se numa área predominantemente urbana, ou seja, em Faro. Observamos, ainda, que o agrupamento de referência para a educação de alunos cegos ou de baixa visão mais próximo da região do Algarve se situa numa área predominantemente urbana da região Alentejana. Estes dados corroboram investigações anteriores que sublinham a escassez destes recursos educativos no interior de Portugal e, em particular, entre os meios predominantemente rurais (Borges et al., 2014; Justino et al., 2014; Melro & César, 2014).

Apesar desta ser uma preocupação salientada, por diversas vezes, por César (2012b) a inequidade na distribuição dos recursos educativos, em Portugal, continua a manter-se. Nos meios rurais, onde se acentua o caráter de desfavorecimento face a outros meios (Justino et al., 2014; Lima-Rodrigues et al., 2007), as condições proporcionadas aos alunos estão menos adequadas às suas necessidades e características pessoais. Isto ilumina um preocupante fosso entre os ideais e discursos patentes nos documentos de política educativa e as práticas, isto é, entre as cartas de intenções, que narram discursos disciplinados, politicamente corretos e o que é construído, ou não, nas instituições escolares, para que todos os alunos possam aceder ao que têm direito: uma educação de qualidade e o sucesso escolar (Borges et al., 2014; César, 2012b, in press Eira, 2014; Rodrigues, 2014).

Alguns autores têm vindo a iluminar outra face do fenómeno do insucesso escolar, sublinhando que existem conexões entre os níveis de habilitações literárias mais elevados dos encarregados de educação e a facilidade no acesso ao sucesso escolar dos respetivos educandos (Guichard & Larre, 2006; Machado, Nóvoas, Fernandes, & Pereira, 2011). Importa, assim, explicitar a distribuição das habilitações literárias da população ativa portuguesa, ao longo de Portugal continental e, em particular, ao longo dos diversos meios da região algarvia. Um estudo desenvolvido pelo INE (2012a) permite sublinhar que os índices de habilitações literárias atingidos pela população ativa, que vive na região do Algarve, se encontram ligeiramente deslocados para a esquerda, isto é, atingem índices de habilitações académicas mais baixos face ao conjunto da população portuguesa (INE, 2012a). Por outro lado, alguns estudos têm vindo a caracterizar a população que, em Portugal continental, se dedica a atividades profissionais relacionadas com a agricultura e com os meios rurais (INE, 2011; INE-DRA, 2004). De acordo com o estudo desenvolvido pelo INE (2011), a população ativa que, em Portugal, se dedica à agricultura caracteriza-se por, na sua grande maioria, ter

concluído apenas o 1.º ciclo do ensino básico, como nível máximo de habilitações literárias.

Neste sentido, um estudo apresentado pelo INE e pela Direção Regional do Algarve (DRA) (INE-DRA, 2004) ilustra o caráter de desfavorecimento da população ativa que vive na região do Algarve, face ao nível de habilitações literárias atingido nesta região portuguesa. São, neste estudo, apresentados diversos índices estatísticos conectados com o insucesso escolar da população ativa algarvia. De entre eles, salientamos a taxa de analfabetismo. Este indicador foi definido a partir da relação percentual entre a população com 10 ou mais anos de idade, que não sabe ler nem escrever, e a totalidade da população com 10 ou mais anos de idade (INE-DRA, 2004). A análise dos dados apresentados permite constatar que, nos meios predominantemente rurais da região do Algarve, este indicador atinge os índices mais elevados de insucesso escolar, entre o conjunto das freguesias situadas em meios predominantemente rurais. No entanto, segundo o mesmo documento, é de realçar que este indicador tem vindo a evoluir no sentido desejado, isto é, no da diminuição da taxa de analfabetismo. A discussão dos índices estatísticos apresentados neste estudo salientam que, nos meios rurais algarvios,

a taxa de analfabetismo conheceu uma melhoria relativa (passando de 19% para cerca de 14%), mantendo-se porém acima dos valores médios registados para o Algarve (10,4%) e apresentando níveis de agravamento sucessivo (que chegam a ultrapassar os 30%) à medida que ocorre um afastamento das zonas mais urbanizadas e uma aproximação das zonas rurais. (INE-DRA, 2004, p. 17)

Assim, importa analisar como se distribuem estes índices de insucesso académico, ao longo dos meios rurais da região do Algarve, onde é lecionado o 3.º ciclo do ensino básico, um dos ciclos onde se observam elevados índices de insucesso académico (CNE, 2012, 2013).

Através dos dados apresentados no Quadro 14 observamos que as taxas de analfabetismo atingem índices semelhantes nas diversas freguesias da região do Algarve onde é lecionado o 3.º ciclo do ensino básico. Constatamos, no entanto, que estes índices são superiores aos observados no conjunto da população ativa que vive na região do Algarve (INE-DRA, 2004). Para além disso, os índices de insucesso académico não se distribuem de forma bipartida entre ambos os géneros da população ativa. É a população ativa do género feminino a que atinge índices mais elevados de insucesso académico. Isso reflete o caráter de inequidade no acesso ao sucesso escolar,

que persiste ao longo de diversas gerações e quanto ao género, entre a população ativa que vive nos meios rurais do Algarve (INE-DRA, 2004). Retomando o estudo desenvolvido por Rodrigues e seus colaboradores (2010), apercebemo-nos de que o nível de habilitações literárias dos pais é um dos critérios mais preponderantes para inferir acerca do maior, ou menor, acesso a classificações mais elevadas ao longo do 3.º ciclo do ensino básico ou equivalente. Este critério é também preponderante para inferir acerca do número de reprovações ao longo do percurso escolar.

Quadro 14 – Distribuição das taxa de analfabetismo nos meios rurais da região do Algarve onde é lecionado o 3.º ciclo do ensino básico

Freguesia	Género	
	Feminino	Masculino
Algoz	12.7%	11.2%
Boliqueime	13.5%	10.8%
Estói	14.1%	12.5%
Boliqueime	13.5%	10.8%
Mexilhoeira Grande	14.1%	10.3%
Paderne	14.1%	10.3%
Vila Nova de Cacela	13.4%	8.8%

(INE-DRA, 2004)

Em síntese: os educandos que vivem nos meios rurais algarvios, têm maior probabilidade de fazer parte de famílias mais vulneráveis, com trajetórias de participação ao longo da vida configurados pelo abandono escolar precoce. É de esperar que estes alunos se encontrem em situações mais favoráveis a experienciarem insucesso escolar e ao abandono escolar precoce, dando continuidade a um círculo de insucesso escolar, abandono escolar precoce e exclusão social que Strecht (2008) designa de transgeracional e que importa romper.

Os alunos e respetivos encarregados de educação que vivem nos meios rurais algarvios encontram, ainda, barreiras adicionais no acesso ao sucesso escolar, como aquelas que se relacionam com a disponibilidade de recursos educativos e com as distâncias geográficas e económicas que é necessário enfrentar para aceder aos apoios educativos especializados. Estes são elementos que não contribuem para a construção de cenários educativos que facilitem o acesso ao sucesso escolar, nem para a operacionalização dos princípios da educação inclusiva (Porter, 2014).

CAPÍTULO 2

CONTRIBUTOS DA PSICOLOGIA

2.1. PERCEÇÕES, PERSPETIVAS E EXPECTATIVAS

Alguns autores têm vindo a sugerir que existem conexões entre a construção de uma Escola de qualidade e as perceções, perspetivas e expectativas que os professores e outros agentes educativos assumem face à inclusão (Forlin, Earle, Loreman, & Sharma, 2011; Loreman et al., 2008; McGhie-Richmond, Irvine, Loreman, Cizman, & Lupart, 2013; Rodrigues, 2003a). A conceptualização referente aos conceitos de perceção, perspetiva e expectativa é uma tarefa complexa, que tem vindo a ocupar diversos autores (Damásio, 2004b, 2010; Eiser, 1986; Sprinthall & Sprinthall, 1993; Vala & Monteiro, 1996). Assumimos que o processo de promoção da equidade no acesso ao sucesso escolar passa por iluminar quais as perceções, perspetivas e expectativas que os professores, alunos e encarregados de educação expressam face à construção de cenários educativos mais inclusivos (Loreman et al., 2008, 2009; McGhie-Richmond et al., 2009). Neste sentido, considerámos ser pertinente apresentar uma breve clarificação conceptual acerca destes conceitos.

2.1.1. Perceções

Ao longo do século XX, diversos trabalhos têm vindo a ocupar-se da clarificação conceptual do conceito de perceção (Eiser, 1986; Fonseca & Mendes, 1988; Santos, 1966; Vala & Monteiro, 1996). Referindo-se à forma como as crianças se desenvolvem e como conhecem o mundo à sua volta, Santos (1966) afirma que os “sentidos organizam as sensações recebidas do exterior, em percepções” (p. 66). A forma como sentimos o mundo que nos rodeia encontra-se, assim, conectada com a forma como o percebemos (Damásio, 2004a, 2004b, 2010; Fonseca & Mendes, 1988; Santos, 1966). Estudando o papel da psicomotricidade no desenvolvimento humano, Fonseca e Mendes (1988) afirmam que a perceção é um “processo de organização e interpretação dos dados que são obtidos através dos sentidos” (p. 357). Pelo que foi dito, o conceito

de percepção conecta-se com a forma de organização dos sentidos e do sentir (Damásio, 2004a, 2004b, 2010; Santos, 1966).

Assumindo uma abordagem histórico-culturalmente situada, Vygotsky (1932/1978) sublinha que as percepções assumem uma dimensão categorizadora, que se relaciona com a atribuição de sentidos e significados aos objetos com os quais nos deparamos ao longo da trajetória de participação ao longo da vida, constructo cunhado por César (2013a). De acordo com Vygotsky (1932/1978),

Uma característica especial da percepção humana – que surge numa idade muito jovem – é a *percepção de objetos* (...) Com este termo eu quero dizer que eu não vejo o mundo simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado. Eu não vejo meramente algo redondo e preto com duas mãos; eu vejo um relógio e eu posso distinguir uma mão de outra. Alguns pacientes com lesões cerebrais dizem, quando veem um relógio, que estão a ver algo redondo e branco, com duas tiras finas de aço, mas eles não sabem que é um relógio; essas pessoas perderam a relação real com os objetos. Estas observações sugerem que toda a percepção humana consiste em percepções categorizadas em vez de isoladas. (p. 35, *itálico no original*)

Para este autor, a categorização assume uma importância vital nos processos perceptivos. Existe uma conexão, que ele realça, entre a percepção e a língua, sublinhando ainda que “mesmo nas fases mais iniciais do desenvolvimento, a língua e a percepção estão ligadas. Na solução de tarefas não-verbais, mesmo que um problema seja resolvido sem que um som seja proferido, a língua desempenha um papel no resultado” (Vygotsky, 1932/1978, p. 35). Neste sentido, alguns autores subscrevem que a educação dos alunos surdos deve assumir uma perspetiva socioatropológica, isto é, a criança surda deve ter, em primeira instância, acesso à língua gestual, a mais adequada às suas características sensoriais, ou seja, à sua forma de perceber o mundo (Borges & César, 2012; Melro, 2003; Valente, Correia, & Dias, 2005). Só depois deverá aprender a língua oral (Freire, 2006). Para Vygotsky (1932/1978, 1934/1962), existem conexões entre o pensamento e a língua, bem como entre esta e os processos perceptivos. Se o acesso à língua gestual não for facilitado, se a criança surda não tiver oportunidade de a perceber, o desenvolvimento linguístico, que configura e é configurado pelo desenvolvimento sócioemocional e cognitivo, poderá não seguir o ritmo esperado (Freire, 2006; Ruela, 2000; Sim-Sim, 2005).

As percepções são incorporadas na língua e no pensamento, isto é, existe um movimento dinâmico entre a percepção, a língua e o pensamento (Vygotsky, 1934/1962). Para Vygotsky (1934/1962), “o pensamento não é meramente expresso em palavras; ele vem para a existência através delas. Cada pensamento tende a conectar algo com outro

algo, a estabelecer uma relação entre as coisas” (p. 218). Para este autor, as percepções, a língua e o pensamento são mediadores da tomada de decisão e da ação. Nesse sentido, afirma que “as percepções fazem parte de um sistema dinâmico de [formas de ação e de reação]; portanto, a relação entre transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais são de primeira importância” (Vygotsky, 1932/1978, p. 33).

Já próximo do virar do milénio, outros psicólogos estudaram as percepções (Eiser, 1986; Sousa, 1996). Para Sousa (1996), os “psicólogos sociais desde há muito se interessam pela temática da percepção das pessoas” (p. 141). Têm procurado explicar como as pessoas percebem, como agem e reagem, assim como a maneira como os outros o fazem. Já neste milénio, alguns autores, inquietados com a carência de cenários educativos de qualidade, que facilitem a promoção da equidade no acesso ao sucesso escolar, para todo e qualquer aluno, decidiram estudar as percepções que professores, alunos e encarregados de educação expressam face à construção de cenários educativos mais inclusivos (Coutsocostas & Alborz, 2010; Forlin et al., 2011; Loreman et al., 2008, 2009; McGhie-Richmond et al., 2013).

Coutsocostas e Alborz (2010) desenvolveram um estudo no norte da Grécia, desocultando as percepções dos professores face à inclusão e à lecionação dos alunos categorizados como apresentando NEE, em turmas do ensino regular. Os participantes foram 138 professores que lecionam nesta modalidade de ensino. Selecionaram, como instrumento de recolha de dados, um questionário que permite conhecer as percepções dos professores face à inclusão. Os resultados mostram a existência de conexões entre assumir percepções mais inclusivas, expressas por alguns professores, e algumas variáveis sócio-demográficas. Entre as variáveis mencionadas por estes autores encontram-se: (1) os níveis etários mais baixos; (2) um menor número de anos de experiência de lecionação; e (3) a formação que aborda conteúdos relacionados com a inclusão e com a educação de alunos caracterizados como apresentando NEE.

Outros autores sublinham, ainda, que existe uma conexão entre as percepções que os alunos revelam face às suas excecionalidades e o acesso a níveis de desempenho académico mais elevados (Loreman et al., 2008). Os alunos que assumem percepções mais favoráveis relativamente às suas excecionalidades, tendem a aceder com mais frequência a níveis de desempenho académico mais elevados (Loreman et al., 2008). Como sublinha Morgado (2001), a exposição das crianças a “situações de insucesso não ajustadamente geridas tenderá a promover nessas crianças uma ameaça à competência

com que se auto-percepcionam” (p. 32). Como tal, diversos autores salientam a necessidade de desenvolver uma educação de qualidade proporcionando equidade no acesso ao sucesso escolar (Courela, 2007; César, 2009a, 2013a, 2013b; César & Santos, 2006; Morgado, 2003).

Outros estudos revelaram existirem relações entre as percepções dos encarregados de educação, referentes a alunos categorizados como apresentando NEE, e algumas variáveis sociodemográficas (Loreman et al., 2009; Roll-Pettersson, 2003). O estudo desenvolvido por Roll-Pettersson (2003) analisou as percepções de 78 pais face à educação de crianças que recebem apoios educativos especiais, em escolas situadas em Estocolmo, na Suécia. Os instrumentos de recolha de dados usados foram: o *Abilities Index* (Simeonsson & Bailey, 1991); e (2) uma versão modificada de um questionário elaborado por Bailey e Simeonsson (1991), que se destinava a conhecer as percepções dos encarregados de educação, face aos apoios e recursos providenciados, na escola, para apoiar a educação daqueles educandos. Os resultados ilustram que os pais referentes aos alunos que apresentam formas de ação e de reação mais disruptivas são os que optam, com mais frequência, por expressar percepções pouco inclusivas face à carência de apoios e recursos para apoiar socialização destas crianças (Roll-Pettersson, 2003). Estes resultados mostram como Santos (1966) tocou num aspeto essencial ao relacionar as percepções com os sentimentos, pois os pais de crianças que apresentam formas de ação e reação disruptivas são os que mais frequentemente relatam sentimentos de desconforto, quando são chamados à escola.

2.1.2. Perspetivas

Diversos autores realizaram estudo sobre o conceito de perspetiva (Eiser, 1986; Veiga, 2002). Outros desocultaram as características das perspetivas face à inclusão expressas por professores, alunos e encarregados de educação (Frederickson, Dunsmuir, Lang, & Monsen, 2004; Hsin-Ling & Peter, 2006; Loreman et al., 2008, 2009; McGhie-Richmond et al., 2013; Rodrigues, 2003a; Yona & Rea, 2004). Veiga (2002) afirma que o pensamento pode ser caracterizado como perspetivista, pois “os indivíduos reconhecem que o seu ponto de vista é apenas um entre os possíveis outros, que as pessoas têm pontos de vista diferentes dos seus” (Veiga, 2002, p. 32). Neste sentido, assumimos que as perspetivas são únicas, associadas ao sentido que cada um atribui ao que percebe (Bakhtin, 1929/1981) e, como tal, configuradas pelos olhos de quem as

assume. Eiser (1986) sublinha a existência de conexões entre as percepções e as perspetivas que os indivíduos assumem. Para este autor, as “diferenças de julgamento podem ser conceptualizadas em termos de diferenças de ‘perspetiva’” (p. Eiser, 1986, 153, aspas no original). As diferenças de julgamento, podem ser conceptualizadas em escalas, nas quais os indivíduos assinalam posições referentes a percepções de conforto e/ou de desconforto (Eiser, 1986).

No que se refere às perspetivas face à educação, alguns autores, preocupados com a falta de cenários educativos de qualidade, estudaram as percepções que professores, alunos e encarregados de educação expressam face à inclusão (Coutsocostas & Alborz, 2010; Forlin et al., 2011; Frederickson et al., 2004; Loreman et al., 2008, 2009; McGhie-Richmond et al., 2009, 2013; Yona & Rea, 2004). Frederickson e seus colaboradores (2004) desenvolveram uma investigação que estuda as perspetivas assumidas pelos professores, alunos e encarregados de educação face à inclusão, em escolas do Reino Unido. Os participantes foram 42 professores, 38 alunos e 33 encarregados de educação, referentes a seis escolas do ensino especial e a 18 escolas do ensino regular. Como principal instrumento de recolha de dados, selecionaram a entrevista. Os resultados iluminam que, após a transição dos alunos categorizados como apresentando NEE, das escolas do ensino especial para as escolas do ensino regular, a maioria dos participantes assumiram perspetivas favoráveis relativamente à inclusão. Referem, ainda, que a maioria destes professores, alunos e encarregados de educação afirmou que a inclusão facilita o acesso ao sucesso académico, bem como a uma socialização mais conseguida, dos alunos categorizados como apresentando NEE. Os resultados revelam, no entanto, que os professores são os que mais tendem a assumir perspetivas inclusivas face à socialização, enquanto que os alunos tendem a sublinhar mais os impactes favoráveis da inclusão no acesso ao sucesso académico. Os encarregados de educação tendem a assumir perspetivas mais equilibradas entre os benefícios que a inclusão foi capaz de promover nos desempenhos académicos e na socialização destes alunos.

Os resultados apresentados por Frederickson e seus colaboradores (2004) sublinham, ainda, que as perspetivas assumidas por estes participantes, tendem a iluminar sobretudo os benefícios da inclusão para alunos que frequentavam escolas do ensino especial. Os resultados referem, no entanto, que os professores são os que mais optam por expressar perspetivas inclusivas referentes às mudanças de valores que a inclusão foi capaz de promover nas escolas do ensino regular. Referem, também, que

estes professores assumem que a inclusão facilitou a partilha de recursos e de conhecimentos relacionados com a educação destas crianças. Por outro lado, os resultados mencionam que os professores, bem como os encarregados de educação, tendem a sublinhar a necessidade de uma planificação e comunicação adequadas para que a inclusão possa ser o mais conseguida possível.

Hsin-Ling e Peter (2006) desenvolveram um estudo acerca das perspetivas face à inclusão, expressas por alunos que frequentavam escolas do ensino regular nos Estados Unidos da América (EUA). Escolheram como participantes alunos ouvintes e surdos, que frequentavam entre o 6.º e o 12.º anos de escolaridade. Dos instrumentos de recolha de dados selecionados destaca-se a escala IDHHSI – *Inclusion of Deaf or Hard-of-Hearing Students Inventory* (Hsin-Ling & Peter, 2006). Os resultados mostram um conjunto de conexões entre o assumir de perspetivas inclusivas, expressas pelos alunos ouvintes, e algumas variáveis sócio-demográficas. Entre estas, encontram-se: (1) o género, feminino; (2) a extensão dos contactos estabelecidos entre os alunos ouvintes e os alunos surdos; (3) a construção de relações interpessoais com alunos surdos; e (4) a atenção que os professores dão à promoção do sucesso académico dos alunos surdos. Como afirmam, assumir perspetivas mais inclusivas passa não só pela presença destes alunos nas escolas do ensino regular, mas também pela interação dos alunos surdos com os alunos ouvintes, com a construção de relações interpessoais, que podem ser de amizade e ultrapassar algumas barreiras que existem nos processos de comunicação entre os diversos agentes educativos.

Outros estudos focaram-se nas perspetivas dos encarregados de educação face à inclusão (Loreman et al., 2009; Yona & Rea, 2004). Yona e Rea (2004), desenvolveram um estudo num dos estados dos EUA. Selecionaram como participantes 437 pais referentes a alunos que apresentavam NEE. Selecionaram, ainda, como principal instrumento de recolha de dados a escala ORM – *Opinions Related to Mainstreaming* (Antonak & Larrivee, 1995). Os resultados revelam que os pais assumiram perspetivas inclusivas face ao conceito de inclusão. A maioria destes pais sublinharam os benefícios da inclusão no desenvolvimento emocional e no acesso a uma socialização mais alargada destas crianças. Contudo, alguns não deixaram de assinalar algumas perspetivas pouco inclusivas face à possibilidade destas crianças poderem vir a ficar mais isoladas nas escolas do ensino regular. Os resultados iluminam, também, um conjunto de perspetivas pouco inclusivas face à carência de conhecimentos e competências, por parte dos professores do ensino regular, para providenciarem uma

educação de qualidade a estas crianças. A falta de tempo planificado para os professores apoiarem estas crianças foi ainda assinalada como uma barreira à inclusão.

2.1.3. Expectativas

Ao longo da segunda metade do XX, diversos autores clarificaram o conceito de expectativa (Eiser, 1986; Rosenthal & Jacobson, 1968; Veiga, 2002). Ainda no início da segunda metade do século XX, um estudo desenvolvido por Rosenthal e Jacobson (1968) mostra que os alunos tendem a apresentar desempenhos mais elevados quando os professores assumem expectativas mais elevadas em relação a esses mesmos desempenhos. A partir da década de 80, do século passado, alguns autores diversas características do conceito de expectativa, que tinham ficado por esclarecer no estudo desenvolvido por Rosenthal e Jacobson (1968). Como sugere Veiga (2002), o estudo desenvolvido por Braun (1976), identifica algumas das características do conceito de expectativa. Veiga (2002), referindo-se ao estudo desenvolvido por Braun (1976), sublinha que as expectativas se conectam com as observações que o professor faz, no início do ano letivo, sobre os conhecimentos, formas de ação e de reação, bem como outras informações referentes a cada aluno.

A partir daí, a maneira como o professor se iria relacionar com os alunos seria influenciada pela qualidade daquelas expectativas (...) O tratamento diferencial do professor iria estruturar, nos alunos beneficiados, percepções positivas acerca da maneira como são tratados. Os restantes percepcionar-se-iam como desvalorizados (Veiga, 2002, p. 105).

De acordo com este autor, as expectativas configuram e são configuradas pelas relações entre os professores e os alunos, podendo assumir impactes diversos na autoestima académica e na forma como acedem ao sucesso escolar (Veiga, 2002).

Eiser (1986), sublinhando a relevância dos trabalhos de Rosenthal e Jacobson (1968) e Rosenthal (1973), assume que as expectativas dos professores se conectam com os desempenhos dos alunos. Mencionando os contributos dos trabalhos desenvolvidos por Harris e Rosenthal (1985), sugere que as formas de ação e de reação dos professores são mediadas pelas expectativas que estes assumem face aos alunos. Sublinha, ainda, que estas se conectam maioritariamente com: (1) o *clima*, relacionado com a forma como os professores constroem uma atmosfera acolhedora, para os alunos aos quais associam elevadas expectativas; e (2) o *input* referente à complexidade das tarefas que professores propõem aos alunos associados a elevadas expectativas (Eiser,

1986; Harris & Rosenthal, 1985). Outros autores sublinham, ainda, a existência de conexões entre a construção de cenários educativos mais inclusivos e as expectativas que os professores, alunos e encarregados de educação assumem face à inclusão (Benavente & Panchaud, 2008; Gilmore, Campbell, & Cuskelly, 2003; Loreman et al., 2008, 2009; Martinez, Conroy, & Cerreto, 2012; Meng, Kenneth, Sarinajit, & Zi, 2014). Benavente e Panchaud (2008), sublinham a necessidade de continuar a questionar as “expectativas, que nos impedem de progredir além de um modelo de educação que é, em última análise limitado. “Fazer mais do mesmo” não nos vai permitir construir uma escola inclusiva” (p. 269, aspas no original).

No que se refere às expectativas assumidas pelos professores face à inclusão, Gilmore e seus colaboradores (2003) desenvolveram um estudo onde analisaram os dados referentes a uma amostra de 538 professores, que lecionavam nas escolas do ensino regular, na Austrália. Selecionaram, como instrumento de recolha de dados, um questionário adaptado da partir da versão inicial desenvolvida por Wishart e Manning (1996). Os resultados iluminam que estes professores assumiram expectativas moderadas face às capacidades e desempenhos das crianças categorizadas como apresentando Síndrome de Down. Para estes autores, estes resultados têm vindo a evoluir no sentido desejado, isto é, assumir expectativas mais favoráveis à inclusão destas crianças. Por exemplo, quando confrontados com os resultados apresentados Wishart e Manning (1996), estes são agora mais favoráveis à inclusão destes alunos. Esta evolução poderá estar relacionada com o recente aumento da participação destas crianças na vida das escolas e das comunidades.

Num outro estudo, Veiga e seus colaboradores (2006) analisaram algumas expectativas escolares e profissionais dos jovens. Selecionaram como principal instrumento de recolha de dados a escala SCAL – *Self-concept as a Learner Scale* (Waetjen, 1972), adaptada para a população portuguesa por Veiga (1996). Selecionaram uma amostra constituída por 317 alunos, que frequentavam o 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade, em escolas situadas na região da Grande Lisboa. Os resultados relatam a existência de algumas conexões entre as expectativas face à escolaridade que estes alunos assinalaram desejar atingir e algumas variáveis sociodemográficas. No que concerne ao género, estes autores afirmam que as alunas optam, com mais frequência, por assinalar que desejam atingir um nível de habilitações literárias mais elevado face aos alunos. Relativamente ao nível de habilitações literárias da família, os alunos referentes a famílias que apresentam níveis de habilitações literárias mais elevados

assinalam, com maior frequência, desejar atingir níveis mais elevados de habilitações literárias. No que concerne às expectativas face à vida profissional, os alunos que assumem o desejo que aceder a profissões que exigem um nível de habilitações mais elevado, tendem a aceder com mais frequência ao sucesso académico.

Ainda no que se refere a estudos realizados em Portugal, num projeto internacional designado por FAMA – *Family Maths for Adult Learners*, César (2011a, 2011b; 2012c, 2012d) e seus colaboradores (César & Machado, 2012; César, Machado, & Borges, 2013) estudaram as expectativas mútuas assumidas por professores, alunos e encarregados de educação face aos processos de ensino e de aprendizagem da Matemática. Os participantes foram 28 professores, 108 alunos e 52 encarregados de educação. Os instrumentos de recolha de dados incluíram a recolha documental, três questionários (professores, alunos e encarregados de educação), entrevistas semiestruturadas individuais, realizadas a cada um deste grupo de participantes, bem como *focus groups*, também para cada tipo de participantes. Os resultados desocultam um conjunto de expectativas mútuas pouco coincidentes e que cada grupo não reconhece como sendo as dos dois restantes grupos. Relativamente aos professores, estes assumem que esperam que os encarregados de educação motivem os alunos, em particular aqueles que se confrontam com desempenhos menos conseguidos, a Matemática. Os encarregados de educação, no entanto, assumem o desejo de ter um acesso mais facilitado a uma maior diversidade de recursos educativos, que facilitem o acesso ao sucesso académico dos educandos. Os alunos assumem o desejo de aprender, para poderem atingir níveis de desempenho académico mais elevados, que lhes facilitem o acesso ao sucesso académico. Assim, as expectativas dos professores fazem recair sobre os encarregados de educação o necessário maior empenho por parte dos alunos, enquanto as expectativas dos encarregados de educação são de que a Escola – e os professores – lhes forneçam recursos (exercícios resolvidos e disponíveis no *moodle*, explicações que ajudem os pais a conseguirem acompanhar o estudo dos filhos, em casa, entre outros) e os alunos revelam expectativas de que as aulas sejam mais motivantes e facilitem as aprendizagens. Portanto, cada grupo espera que seja um dos outros a resolver as dificuldades no acesso ao sucesso escolar, o que pode explicar porque este se mantém tão elevado. Os resultados mencionam ainda que são sobretudo os alunos que apresentam níveis de desempenho académico menos conseguidos que mais assumem confrontar-se com barreiras no acesso aos recursos adequados para esclarecer como abordar tarefas matemáticas, quando se encontram em casa. Como

sugere César (2011a), estes desencontros de expectativas mútuas tendem a colocar barreiras adicionais, em particular aos alunos que participam em minorias culturais vulneráveis, no acesso a uma educação de qualidade, ao sucesso escolar e à inclusão.

Assumindo um foco na intervenção e na mudança das práticas profissionais dos professores, características do design de investigação-ação, um dos três *designs* utilizados, o projeto *Interação e Conhecimento*, desenvolveu-se durante 12 anos (1994/95-2005/06) e incluía um follow up de 10 anos, para alguns participantes selecionados como informadores privilegiados. Os resultados iluminam como o trabalho colaborativo, desenvolvido pela equipa deste projeto, contribuiu para que as expectativas dos professores fossem elevadas, mesmo quando lecionavam alunos que participavam em minorias culturais vulneráveis (César, 2009a, 2013a, 2014, in press; Machado & César, 2012, 2013), que necessitavam de apoios educativos e sociais especializados, como os cegos, surdos, ou os que apresentavam um desenvolvimento sócio-cognitivo e emocional mais lento, entre outros (César, 2014; César & Calado, 2010; César et al., 2014; César & Santos, 2006; Ventura, César, & Santos, 2010) ou que eram adultos pouco escolarizados e que já tinham previamente sido confrontados com insucesso escolar e/ou abandono precoce da Escola (Courela & César, 2012, 2014).

As práticas baseadas no trabalho colaborativo – desenvolvidas na equipa do projeto e nas aulas – associadas ao cuidado com que eram selecionadas as tarefas, às instruções de trabalho, à variedade do instrumentos de avaliação e à transparência deste processo, bem como as expectativas elevadas dos professores, que contaminaram os encarregados de educação e os alunos, permitiram promover o acesso ao sucesso escolar mesmo de alunos com muitos anos de insucesso na anterior escolaridade. Tratando, apenas na disciplina de Matemática e disciplinas afins (e o trabalho foi desenvolvido em muitas outras), de um projeto que abrangeu cerca de 600 turmas, envolveu 69 professores/investigadores, que lecionavam em escola do continente, Madeira e Açores, em Cabo Verde e na Bélgica, estes resultados são particularmente significativos. Mostram, de forma inequívoca, que as práticas profissionais dos professores são muito mais conseguidas quando estes participam em equipas de investigação que trabalham de forma colaborativa e onde o poder é partilhado, incluindo as decisões sobre investigação (César, 2009a, 2013a, 2014; César et al., 2014; Ventura, 2012). Mas, sobretudo, revelam que o que sabemos atualmente permitiria atingir um maior sucesso escolar se as escolas utilizassem dinâmicas regulatórias Escola/Família que possibilitassem que os diversos agentes educativos, incluindo as famílias e os alunos que participam em

minorias culturais vulneráveis, pudessem desenvolver expectativas mais elevadas em relação à Escola, aos seus desempenhos escolares e à sua participação como cidadãos (César, 2013b; César & Ventura, 2012). Trabalhar numa equipa que se baseava no trabalho colaborativo permitiu as estes investigadores e professores manter elevadas expectativas em relação aos seus próprios desempenhos e aos dos alunos, assumir-se enquanto construtores do currículo e não como meros executantes e isso foi crucial para os resultados obtidos (César, 2013a, 2014; César et al., 2014; Ventura, 2012). Por isso mesmo, estudar as expectativas dos diversos parceiros educativos e, sobretudo, aprender a promovê-las e a desenvolver práticas que tenham subjacentes elevadas expectativas, é um passo essencial rumo à equidade e à justiça social.

2.2. SENTIMENTOS, ATITUDES E PREOCUPAÇÕES

Alguns estudos nacionais e internacionais têm vindo a sugerir relações entre a promoção da equidade no acesso ao sucesso escolar e os sentimentos, atitudes e preocupações que os professores e outros agentes educativos assumem face à inclusão (Loreman, Earle, Sharma, & Forlin, 2007; Santos & César, 2009, 2010a, 2010b; Santos, César, & Hamido, 2013; Sharma, Forlin, Loreman, & Earle, 2006). A conceptualização relativa aos conceitos de sentimento, atitude e preocupação é uma tarefa complexa e multifacetada, que tem vindo a ser operacionalizada por diversos autores (Albarracín, Johnson & Zanna, 2005; Damásio, 2004a, 2010; Loreman et al., 2007). Assumimos que a construção de uma Escola de qualidade passa também por desocultar quais os sentimentos, atitudes e preocupações que os agentes educativos expressam, face à educação dos alunos categorizados como apresentando NEE (Forlin, 2010; Loreman et al., 2007; Santos & César, 2010b; Santos et al., 2013). Daí que seja importante discutí-los neste trabalho.

2.2.1. Sentimentos

Os sentimentos assumem uma importância vital para o desenvolvimento e para a vida de todo e qualquer ser humano (Castilho & Strecht, 2013; Damásio, 2004a, 2004b, 2010; Santos, 1988b; Strecht, 2003, 2008). Ao longo da trajetória da participação ao longo da vida (César, 2013a, 2014), que cada pessoa traça, experienciamos sentimentos quando, por exemplo, nos encontramos com certas pessoas em diversos contextos, cenários e situações (Damásio, 2004a, 2004b, 2010; Hermans & Hermans-Konopka,

2010). Sublinhando a importância da afetividade para o desenvolvimento das crianças, João dos Santos (2007) assume que é a partir dos sentimentos e das emoções que a criança começa a conhecer o mundo que a rodeia. De acordo com este autor, a “emoção é o que liga o indivíduo à vida social” (Santos, 2007, p. 427). Assumimos que os sentimentos fazem parte das relações que construímos com os outros, em particular com as pessoas que nos são mais próximas (Santos, 1988b, 1990; Strecht, 2003), ou seja, aqueles que a literatura anglo-saxónica designa por outros significativos (*significant others*). Os sentimentos configuram a forma como conhecemos, interpretamos e criticamos os contextos, cenários e situações com que nos confrontamos ao longo da trajetória de participação ao longo da vida, nomeadamente em contexto escolar (César, 2014; César et al., 2014) e profissional (Courela & César, 2014).

A literatura da especialidade tem vindo a apresentar diversas perspetivas, histórico-culturalmente situadas (Vygotsky, 1934/1962), do conceito de sentimento. A partir da segunda metade do século XX emergem diversas conceptualizações que se afastam do cartesianismo, que opunha o emocional ao racional, ou a cognição à emoção (Damásio, 2004a, 2010; Santos, 1988b, 1991a; Strecht, 2003). De acordo com Santos (1991a), o sentir está conectado com a forma como conhecemos e aprendemos,

A criança só pode aprender se primeiro sentir e o sentir refere-se a tudo o que é actividade emocional (...) A emoção está na base de toda a aprendizagem; a criança aprende quando o seu interesse é suscitado afectivamente ou sentimentalmente (...) aprende a falar porque a mãe lhe fala (...) pinta porque a cor e a descoberta da forma a colocam em contacto com os outros e com o meio, porque estas actividades a emocionam. (p. 24)

Assumimos, assim, que a cognição e a emoção estão profundamente conectadas pois, como refere Santos (1991a), “só se aprende a pensar, no exercício dos sentimentos e emoções” (p. 35). Outros autores têm vindo, à semelhança deste, a contestar a separação entre o emocional e o racional, ou entre a emoção e a cognição (César, 2003, 2013a, 2014; Strecht, 2003). Neste sentido apontam também vários trabalhos recentes no domínio da neurobiologia (Damásio, 2004a, 2004b, 2010). Para Damásio (2004b): a cognição e a emoção são indissociáveis.

Os sentimentos não são de todo uma percepção passiva, um relâmpago que desaparece na nossa vista. Uma vez que se instala uma ocasião de sentimento, especialmente no caso de sentimentos de alegria e de tristeza, tem lugar um recrutamento dinâmico do corpo, um recrutamento repetido também, que dura vários segundos ou até minutos, e a

que correspondem variações dinâmicas da nossa percepção, ou seja, do nosso sentimento. (Damásio, 2004b, p. 111)

Este autor sugere que existem relações profundas entre os sentimentos e as percepções, ou seja, entre diversos aspetos que fazem parte dos processos cognitivos e emocionais. Afastando-se de teorias que assumem que o pensar se realiza apenas no cérebro, Damásio (2004a, 2004b) assume que os sentimentos estão profundamente conectados com as emoções e com o corpo de cada indivíduo, e que a cognição está relacionada com ambos. Como afirma, os sentimentos são “percepções compostas de 1) um estado corporal específico, durante uma emoção real ou simulada; e de 2) um estado de recursos cognitivos alterados e evocação de certas ideias. Na nossa mente, estas percepções estão ligadas ao objecto que as provocou” (Damásio, 2010, p. 151, *italico no original*). Por isso mesmo, os sentimentos configuram – e são configurados – pelas formas como percebemos o nosso corpo e os contextos, cenários e situações com que diariamente nos confrontamos (Damásio, 2004a, 2004b, 2010).

De acordo com Damásio (2004b), os processos que os indivíduos mobilizam diariamente para tomar decisões, assumem uma ampla componente emocional. Quando as pessoas “sofrem lesões de regiões cerebrais necessárias para que ocorram certas emoções e sentimentos, perdem a capacidade de governar [as formas de ação e de reação] na sociedade em que vivem” (pp. 162-163). Os sentimentos fazem parte dos processos de tomada de decisões face às opções que se colocam no dia a dia, na procura de respostas e solução para os problemas que nos incomodam e que decidimos investigar. Neste sentido, Hamido & César (2009) referem que os sentimentos dos investigadores são mobilizados quando, por exemplo, estes tomam diversas opções metodológicas, quando estes interpretam os dados e que, por estas serem construídas com base em conhecimentos, são indissociáveis das emoções.

Os sentimentos podem emergir sobre a forma de expressões afetivas de valência emocional. Por exemplo, alguns sentimentos podem exprimir agrado ou desagrado, conforto ou desconforto em relação a contextos, cenários, situações, bem como a objetos e pessoas (César, 2013a; Hermans & Hermans-Konopka, 2010). Daí que Hermans e Hermans-Konopka (2010) salientem que, “quando estou escutando música numa sala de concertos, tenho sentimentos diferentes daqueles que vivencio quando estou a conversar num café (...) Estou a posicionar-me num certo lugar, ou sinto-me posicionado, e isso me faz sentir "bem" ou "mal"” (p. 256, *aspas no original*).

Outros estudos, desenvolvidos ao longo da década de 90 do século passado e neste século, analisaram as relações entre os sentimentos e a educação, nomeadamente face à construção de cenários educativos mais inclusivos (Forlin, Loreman, Sharma, & Earle, 2009; Loreman et al., 2008, 2009; Santos & César, 2010a, 2010b; Santos et al., 2013; Stella, Forlin, & Lan, 2007). Diversos estudos obtiveram resultados relativos aos sentimentos de conforto e/ou de desconforto que os professores e outros agentes educativos expressam face à educação de crianças categorizadas como apresentando NEE (Forlin et al., 2009; Loreman et al., 2008; Santos & César, 2010b; Santos et al., 2013; Stella et al., 2007). Alguns afirmam que, na sua maioria, os professores e outros agentes educativos optam por seleccionar posições que revelam sentimentos de conforto relativamente à educação destes alunos (Santos, 2008; Santos & César, 2010a, 2010b; Santos et al., 2013; Stella et al., 2007). Outros revelam, ainda, que alguns alunos assumem sentimentos de satisfação face à Escola, mas de forma moderada (Ceia, 2011; Currie et al., 2012; Trincão, 2011).

2.2.2. Atitudes

A partir da primeira metade do século XX surgiram diversos trabalhos que procuraram clarificar o conceito de atitude (Albarracín et al., 2005; Delamater, 2006; Eiser, 1986; Krosnick, Judd, & Wittenbrink, 2005; Lima, 1996). Foi ainda na década de 30, do século passado que, Allport afirmou que “o conceito de atitude é provavelmente o conceito mais distintivo e indispensável na psicologia social contemporânea” (Allport, 1935, citado por Krosnick et al., 2005, p. 22). O conceito de atitude tinha um consideráveis impactes nos trabalhos que, à época, se desenvolviam no domínio da Psicologia Social (Krosnick et al., 2005). Desde o início do século XX que continuam a ser desenvolvidos diversos estudos que recorrem ao conceito de atitude (Albarracín et al., 2005; Delamater, 2006). Contudo, apesar de terem sido apresentadas diversas propostas, a definição do conceito permanece em discussão (Albarracín et al., 2005; Delamater, 2006), revelando-se como polissémico e nem sempre consensual.

De entre as diversas propostas, apresentadas durante a primeira metade do século XX para a conceptualização do conceito de atitude, Krosnick e seus colaboradores (2005) destacam a definição apresentada por Allport. Para este autor, “uma atitude é estado de preparação mental ou neural, organizado através da experiência, exercendo uma influência diretiva ou dinâmica sobre as respostas

individuais a todos os objetos ou situações com que se relaciona” (Allport, 1935, citado por Krosnick et al., 2005, p. 22). Assim, existem conexões entre as formas de ação e de reação e as atitudes assumidas pelos indivíduos.

Já na segunda metade do século XX, partindo de estudos de emergência de perspectivas mais próximas da Psicologia Clínica, Santos (1966) afirma que “podemos admitir que as atitudes tenham ao mesmo tempo os significados de reflexão sobre o que está a acontecer e de preparação para exprimir um sentimento” (p. 25, *italico no original*). Segundo este autor, as atitudes encontram-se profundamente conectadas com o pensamento, com os sentimentos e as emoções, bem como com a forma como comunicamos com os outros (Santos, 1966, 2007). Sublinhando as conexões entre as formas como comunicamos e as atitudes, João dos Santos (2007) afirma que

a forma mais simples de comunicar as emoções é a atitude, paragem de movimento, equivalente a «expectativa», «movimento potencial ou cristalizado». A comunicação (das emoções) através das atitudes só se verifica na medida em que o indivíduo comunica também com os outros através de movimentos diversos. A atitude é pois, o movimento cristalizado, a posição corporal que se torna mais expressiva porque representa uma cristalização de movimento. (p. 307, *aspas e parêntesis no original*)

Já perto da década de 90, Eiser (1986) afirma também que as atitudes se conectam profundamente com os sentimentos que assumimos face a pessoas ou objetos, bem como, a forma como agimos reagimos e face a eles. Como afirma,

dizer que temos uma certa atitude em relação a algo ou alguém é uma forma abreviada de dizer que temos sentimentos ou pensamentos de (...) aprovação ou desaprovação, atração ou repulsão, de confiança ou desconfiança (...) Esses sentimentos tendem ser refletidos no que dizemos e fazemos e na forma como reagimos ao que os outros dizem ou fazem. (Eiser, 1986, p. 11)

Neste sentido, Ajzen (1988, citado por Lima, 1996), sugere que uma “atitude é uma predisposição para responder de uma forma favorável ou desfavorável a um objecto, pessoa, instituição ou acontecimento” (p. 168). Por isso mesmo, as atitudes assumem também uma dimensão valorativa (Lima, 1996). Assim, considera que a conceptualização do conceito de atitude tem vindo a obter consensos em alguns aspetos, nomeadamente nos seguintes pontos: “1. *As atitudes referem-se a experiências subjectivas (...)* 2. *As atitudes são sempre referidas a um objecto (...)* 3. *As atitudes incluem sempre uma dimensão avaliativa*” (p. 169, *italico no original*). A isto acrescentaríamos que as atitudes não podem ser diretamente observáveis e, nesse sentido, apenas é possível fazer inferências quanto às atitudes de determinada pessoa,

bem como quanto aos sentimentos e emoções que estas têm subjacentes (Santos, 1966, 2007). Acrescentaríamos, ainda, que a dimensão avaliativa que as atitudes assumem se conecta com os sentimentos, crenças e valores de cada indivíduo ou de cada grupo de indivíduos (Albarracín et al., 2005; Delamater, 2006; Eiser, 1986; Lima, 1996). Lima (1996) salienta ainda um aspeto essencial: que “as atitudes não nascem num vazio social, mas, pelo contrario, são fruto da interacção social” (p. 169). Nesse sentido, estão conectadas com crenças e com valores sócio-culturalmente apropriados, pelo que podem ser sujeitas a alterações também sócio-culturalmente situadas (Vygotsky, 1934/1962).

Ao longo da segunda metade do século XX, em particular a partir da década de 80 até ao século XXI, alguns autores têm vindo a estudar as atitudes subjacentes às posições assumidas por diversos agentes educativos relativamente à educação (Forlin, Tait, Carroll, & Jobling, 1999; Wilczenski, 1995). Preocupados com a construção de cenários educativos mais inclusivos, que facilite o acesso ao sucesso escolar de todos os alunos, têm optado por estudar as atitudes que professores, alunos e encarregados de educação expressam face à construção de cenários mais inclusivos (Avramidis & Kalyva, 2007; Forlin et al., 2009; Loreman et al., 2008, 2009; Santos & César, 2010b, Santos et al., 2013; Timmons & Walsh, 2010). Alguns estudos iluminam os impactes que a formação de professores assume na mudança de atitudes dos professores e outros agentes educativos (Forlin & Chambers, 2011; Loreman et al., 2007; Santos, 2008; Santos & César, 2010b; Santos et al., 2013; Sharma et al., 2006; Stella et al., 2007). Destes, alguns estudos internacionais relatam impactes favoráveis, isto é, que evoluíram no sentido de assumirem atitudes mais inclusivas (Forlin & Chambers, 2011; Stella et al., 2007). Estes estudos corroboram outros, realizados em Portugal, que observaram uma mudança moderada de atitudes, face à educação dos alunos categorizados como apresentando NEE, após a frequência de cursos que trabalham questões ligadas à construção de cenários educativos mais inclusivos (Santos, 2008; Santos & César, 2010b; Santos et al., 2013).

Outros estudos sublinham que existem conexões entre assumir atitudes favoráveis à construção de cenários educativos mais inclusivos, expressas por alguns professores e outros agentes educativos, e algumas variáveis sócio-demográficas (Avramidis & Kalyva, 2007; Forlin et al., 2009; Forlin, Cedillo, Romero-Contreras, Fletcher, & Hernández, 2010; Loreman et al., 2007; Timmons & Walsh, 2010). Entre as variáveis sócio-demográficas mencionadas, encontram-se: (1) a formação, confiança e

experiência a ensinar alunos categorizados como apresentando NEE; (2) os conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere à educação de crianças categorizadas como apresentando NEE; e (3) o contacto com pessoas caracterizadas como apresentando NEE (Avramidis & Kalyva, 2007; Forlin et al., 2009, 2010; Loreman et al., 2007; Timmons & Walsh, 2010). Outros estudos sublinharam a existência de conexões entre as atitudes mais adequadas à promoção de uma educação de qualidade para todos e o assumir preocupações mais moderadas face à educação dos alunos categorizados como apresentando NEE (Forlin et al., 2011; Forlin & Chambers, 2011).

2.2.3. Preocupações

Durante as últimas décadas do século XX, bem como ao longo deste milénio, alguns estudos iluminaram diversos aspetos relacionados com as preocupações, assumidas por professores e outros agentes educativos, face à construção de cenários educativos mais adaptados às características, necessidades e interesses de todos os alunos (Forlin & Chambers, 2011; Forlin et al., 2011; Forlin et al., 2009; Santos, 2008; Santos & César, 2010b; Santos et al., 2013; Sharma et al., 2006; Stella et al., 2007; Symeonidou & Phtiaka, 2009). Assim, alguns autores referem que, quando se discute a construção de cenários educativos, que procuram propiciar um acolhimento adequado às necessidades de todos os alunos, devemos desocultar as preocupações dos professores e outros agentes educativos (Sharma et al., 2006; Symeonidou & Phtiaka, 2009).

Neste sentido, alguns estudos nacionais e internacionais sugeriram que os professores e outros agentes educativos continuam a expressar, com frequência, preocupações pouco inclusivas (Forlin & Chambers, 2011; Sandberg & Ottosson, 2010; Santos, 2008; Santos & César, 2010b; Santos et al., 2013; Sharma et al., 2006). Um estudo desenvolvido na Austrália, Canadá, Hong Kong e Singapura, por Sharma e seus colaboradores (2006), sublinha que a inclusão dos alunos categorizados como apresentando NEE, nas escolas do ensino regular, pode ser percebida como sendo uma tarefa adicional, o que poderá promover o aumento dos níveis de preocupação e de ansiedade entre os professores que lecionam nestas escolas. Em Portugal, Simão e Rodrigues (2007), referindo-se aos processos de ensino e de aprendizagem, em particular dos alunos categorizados como apresentando NEE, dão voz a

um director de turma do 8.º ano que diz “O ter um aluno surdo é igual a ter mais trabalho (...) Logo, estamos em casa a pensar naquela sala, temos de pensar: E o aluno surdo? Enquanto estes estão a fazer isto o que é que ele vai fazer?” (p. 86, aspas no original).

Este excerto mostra as preocupações dos professores quando lecionam estes alunos. Porém, uma formação inicial que os preparasse melhor para saberem ensinar os diversos alunos (César, 2014, in press), bem como uma colocação de professores, por parte do Ministério da Educação, que tivesse em consideração a sua preparação para lecionarem determinados Casos (cegos, surdos, entre outros), que necessitam de apoios educativos e sociais especializados e precisam de professores que consigam aceder aos sistemas simbólicos e línguas que eles usam, poderia contribuir para que as preocupações dos professores não fossem pouco inclusivas.

Noutro estudo, as preocupações dos professores parecem assumir níveis pouco inclusivos, mesmo quando se trata de necessidades educativas que são observáveis, como é possível inferir a partir das vozes que alguns agentes educativos optaram por expressar (Santos, 2008; Santos & César 2010b). Como neste estudo se tratava de professores ou futuros professores que frequentavam formações onde a EI era abordada em alguma unidade curricular, este estudo revela até que ponto a formação, inicial e contínua, se encontra desajustada das reais necessidades dos professores.

Alguns sistemas educativos continuam a gerar culturas de escola que, norteadas pela competição e pelos *rankings*, mais contribuem para a exclusão, em detrimento da promoção da excelência e da equidade no acesso ao sucesso escolar (Ainscow, 2010, 2012; Forlin, 2010). Quando se opta por nortear a Escola por princípios que se relacionam exclusivamente com o sucesso académico, medido através de provas externas nacionais, vulgo exames, será de prever que professores e outros agentes educativos desenvolvam com os alunos relações de poder pouco equilibradas e inclusivas (Apple, 1995/2009; Nieto, 2010), que fomentam a exclusão como uma forma de manter altos padrões de desempenhos académicos por parte dos que sobrevivem no sistema, ou naquela escola. Isso é particularmente visível em escolas em que a homogeneidade é entendida, por alguns agentes educativos, como promotora de sucesso, sobretudo académico, para os alunos que as frequentam (Rodrigues, 2001a, 2003b). Assim, seria de prever que alguns estudos desocultassem níveis elevados de preocupações, face à educação dos alunos categorizados como apresentando NEE, em

cenários de educação formal (Forlin & Chambers, 2011; Sandberg & Ottosson, 2010; Santos, 2008; Santos & César, 2010b; Santos et al., 2013; Sharma et al., 2006).

Neste sentido, alguns estudos revelam que os professores e outros agentes educativos assumem, com frequência, níveis elevados de preocupações face à carência de pessoal e de recursos para apoiar a construção de cenários educativos mais inclusivos (Forlin & Chambers, 2011; Rodrigues, 2003a; Santos, 2008, 2010b; Santos et al., 2013). Outros sublinham a existência de conexões entre os níveis de experiência mais elevados, para ensinar alunos em condição de NEE, e o assumir níveis de preocupação mais inclusivos face à educação destes alunos (Forlin et al., 2007; Loreman, Forlin, & Sharma, 2007). Ainda neste sentido, alguns estudos mostram conexões entre os níveis de preocupações mais elevados e a falta de competências para ensinar alunos categorizados como apresentando NEE (Sandberg & Ottosson, 2010), bem como para promover uma socialização adequada para todos (Sharma, Forlin, & Loreman, 2008).

No que concerne à formação de professores e outros agentes educativos, alguns autores observaram impactes pouco favoráveis à construção de cenários educativos mais inclusivos (Forlin & Chambers, 2011; Stella et al., 2007). Nesse sentido, Forlin e Chambers (2011) desenvolveram um estudo numa universidade situada na Austrália Ocidental. Seleccionaram como participantes 67 professores e como instrumento de recolha de dados a escala SACIE – *Sentiments, Attitudes, Concerns about Inclusive Education* (Loreman et al., 2007). Os resultados mostram que, após a frequência de unidades curriculares que abordavam conteúdos relacionados com educação dos alunos categorizados como apresentando NEE, os professores optaram por assinalar posições referentes a um aumento do conhecimento face à educação destes alunos. No entanto, também observaram um aumento no número de professores expressou preocupação face à educação destes alunos. Em Portugal, Santos e seus colaboradores (2013), recorrendo ao mesmo instrumento de recolha de dados, apresentaram evidências empíricas que corroboram o estudo desenvolvido por Forlin e Chambers (2011). Porém, um maior nível de preocupação só pode ser clarificado, quanto ao que significa, através do recurso a outros instrumentos de recolha de dados, como a entrevista, a observação e as conversas informais. Mais preocupação pode significar mais cuidado, melhor acolhimento. Como tal, outros estudos, mais detalhados, são necessários para que se compreendam melhor as relações entre formação inicial e contínua e as preocupações dos professores face aos alunos que apresentam estas características.

2.3. PODER, VOZ E AGENCY

O poder tem vindo a ser estudado e conceptualizado em diversos estudos, mas as definições apresentadas não mostram um consenso sobre o que se entende por poder (Apple, 1995/2009; Bourdieu & Passeron, 1977/1990; Foucault, 1975/1987; Nieto, 2010). Foucault (1975/1987) considera que o poder se manifesta através de uma microfísica do poder, concebido como “uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade” (Foucault, 1975/1987, p. 26). Argumenta que o poder não se materializa *per se*, sendo um fenómeno dinâmico, intrínseco às relações humanas e à sociedade. Neste sentido, sublinha que as relações que estabelecemos com o(s) outro(s) e com as instituições, como a Escola ou a Família, configuram e são configuradas por diversas formas de poder. Assim, sublinha que, na sociedade e na Escola, atuam diversas relações de poder que se (inter)configuram.

No domínio da educação, Bourdieu e Passeron (1977/1990) afirmam que, à semelhança da sociedade, a Escola e os sistemas educativos são configurados – e configuram, acrescentaríamos nós – por relações de poder. Segundo estes autores, as relações de poder que se manifestam na Escola promovem a reprodução social, na sociedade mais alargada. Definem este conceito “como a reprodução da estrutura de relações de força entre classes” (Bourdieu & Passeron, 1977/1990, p. 11), assumindo uma conotação política e filosófica marxista. Nesse sentido, afirmam que o “sistema educativo legítima a transmissão de poder de uma geração para outra, ocultando a relação entre o ponto de partida social e o ponto de chegada da trajetória educativa” (Bourdieu & Passeron, 1977/1990, p. 209), isto é, a Escola contribui para uma distribuição de poder pouco equitativa, que é seletiva a favor de uns – as classes dominantes – e exclusiva em relação a outros, que participam nas classes socioeconomicamente menos favorecidas. De acordo com a teoria apresentada por estes autores, a Escola e os sistemas educativos espelham as relações de poder que se observam na sociedade mais alargada, reproduzindo desigualdades e negando a possibilidade aos alunos de romper com a classe socioeconómica de origem (Bourdieu & Passeron, 1977/1990).

Ainda no domínio da educação, Nieto (2010) argumenta que a Escola é configurada, mas também configura as relações de poder que se estabelecem na sociedade mais alargada. Salientando as características dinâmicas, multifacetadas, políticas e dialéticas das relações de poder que se manifestam na Escola, argumenta que,

apesar de intrínsecos à vida das escolas, o poder e as relações de poder são aspetos pouco mencionados e pouco discutidos nestas instituições (Nieto, 2010), aspeto que César (2013a, 2014, in press) também salienta, mesmo no que se refere à investigação. Segundo Nieto (2010), “tópicos controversos, como o poder e a desigualdade, raramente serem discutidos nas escolas, não deveria ser uma surpresa. Como instituições, as escolas estão encarregadas de manter o *status quo* e discutir estes assuntos poderia parecer ameaçador do *status quo*” (p. 77, itálico nosso).

O poder não é inerente aos indivíduos, é inerente às relações humanas (Apple, 1995/2009; César, 2010, 2013a, 2014 in press; Nieto, 2014; Wertsch, 1991). Neste sentido, as relações entre os indivíduos, por não serem estáticas, iluminam que o poder pode ser alterado, isto é, o poder é um fenómeno dinâmico, que muda ao longo do tempo e nos diversos espaços em que interagimos uns com os outros, ou seja, que configura e é configurado pelas relações interpessoais que estabelecemos. Suposta promover a equidade no acesso ao sucesso escolar, segundo diversos documentos de política educativa, nacionais (AR, 1986; ME, 2008) e internacionais (UNESCO, 1994, 2008a; UNICEF, 2013), a Escola vive movimentos contraditórios. Daí que alguns autores assumam ser crucial que Escola se mobilize para promover uma distribuição de poder mais equitativa (Abrantes, 1994; Abreu & Hale, 2009; Apple, 1995; César, 2013a, 2013b; Nieto, 2010), que facilite o acesso a exprimir voz(es) (Wertsch, 1991), bem como à *agency* (Kumpulainen & Lipponen, 2010, 2013). Algo que César (2010, 2014) salienta também ser necessário em relação à investigação e na formação de professores.

2.3.1. Voz e *agency*

A forma como é distribuído o poder leva a que apenas alguns, os que beneficiam de relações de poder que lhes são mais favoráveis, consigam assumir voz(es) (Apple, 1995/2009; Bakhtin, 1929/1981; César, 2009a, 2013b, 2014, in press; Wertsch, 1991). Neste sentido, assumimos que o conceito de voz(es) (Wertsch, 1991) se conecta com o conceito de poder e de relações de poder, que se estabelecem na Escola e na sociedade mais alargada (César, 2013a, 2013b; César & Ainscow, 2006). A Escola espelha as relações de poder que observamos na sociedade (Apple, 1995/2009; Nieto, 2010), mas os diversos agentes educativos podem optar por outras formas de distribuição de poder, tornando-a mais intercultural e mais inclusiva (Allan & Slee, 2008; Armstrong et al.,

2000; César, 2009a, 2013a, 2013b; César et al., 2014). Mas, para isso, é preciso que os professores desenvolvam uma consciência epistemológica (César, 2008, 2013a, 2014), assumindo-se como construtores do currículo e não como meros executores. Daí que a forma como o poder é – ou não! – distribuído e como são – ou não – assumidas a(s) voz(es) (Wertsch, 1991), ou polifonias de vozes (Bakhtin, 1929/1981), se tornem aspectos essenciais para que se promova a equidade no acesso ao sucesso escolar, assim como para promover uma cidadania crítica e participativa, responsável e reflexiva (César, 2003, 2009a; 2013a; César et al., 2014; Nieto, 2010).

Wertsch (1991), apoiando-se nos trabalhos desenvolvidos por Bakhtin, (1929/1981) e Vygotsky (1932/1978), assume uma perspectiva histórico-culturalmente situada do conceito de voz. Considera que esta constitui um elemento essencial no que se refere aos processos comunicativos, ao desenvolvimento de diálogos e ao funcionamento humano. Sublinha, num primeiro ponto, que o conceito de voz é a mais apropriado para compreender a forma mediada como decorre a ação humana, pois reflete a “afirmação de que para se compreender a ação mental humana devemos compreender os dispositivos semióticos que são usados para mediar essa ação” (Wertsch, 1991, pp. 12-13). Num segundo ponto, realça que o conceito de voz se conecta com o funcionamento de cada indivíduo, nomeadamente com as formas de funcionamento mental, mesmo quando este se encontra sozinho, isto é, “reflete a assunção de que certos aspectos do funcionamento mental humano estão fundamentalmente conectados com os processos comunicativos” (Wertsch, 1991, p. 13). Num terceiro ponto, sustentando a argumentação a partir dos trabalhos de Bakhtin (1929/1981), Vygotsky (1934/1962) e Mead (1932/1972), reconhece que o conceito de voz é particularmente adequado para ilustrar que o funcionamento mental humano emerge, num primeiro momento, no mundo social, pois são “as práticas comunicativas humanas que fazem erguer o funcionamento mental do indivíduo” (Wertsch, 1991, p. 13), isto é, o desenvolvimento inicia-se no nível social (Vygotsky, 1932/1978). Reconhece, assim, que a utilização do conceito de voz é adequado, pois “serve como um lembrete constante de que o funcionamento mental do indivíduo tem origem em processos sociais e comunicativos” (Wertsch, 1991, p. 13), essenciais ao funcionamento das sociedades e de cada indivíduo (Vygotsky, 1932/1978).

Wertsch (1991) argumenta que as vozes que fazem parte do funcionamento mental de cada indivíduo têm origem nos diálogos que cada indivíduo estabelece com outros indivíduos na vida social. Assim, “quando os interlocutores entram num contexto

comunicativo, eles podem ter diferentes perspectivas ou apenas uma vaga interpretação do que é dado como adquirido e do que as declarações pretendem transmitir” (Wertsch, 1985, p. 161). O diálogo encontra-se profundamente conectado com a construção de intersubjetividade, pois é “através de uma “negociação” semioticamente mediada (...) [que os indivíduos] criam um mundo social temporariamente partilhado, um estado de intersubjetividade” (Wertsch, 1985, p. 161, aspas no original), isto é, sem intersubjetividade não nos é possível ultrapassar o monólogo e conseguir comunicar com os demais.

Este autor reconhece a necessidade de se (re)construir uma intersubjetividade para que o diálogo seja possível, pois os indivíduos, quando entram em diálogo, fazem-no a partir de um nível mínimo de intersubjetividade (Wertsch, 1985). Este conceito relaciona-se com o de polifonia de vozes e de partilha de sentidos, cunhados por Bakhtin (1929/1981). De acordo com Hermans (1996), este autor estudou as novelas de Dostoevsky “criando uma nova forma de pensamento artístico, a novela polifônica” (p. 32). Nestas novelas, as personagens não são tomadas como independentes do narrador, são como que criadoras da sua própria ideologia, não se tratando, assim, de “escravos obedientes ao serviço do autor-pensador” (Hermans, 2001, p. 245). Para Hermans (2003), a principal característica da novela polifônica “é que esta é composta por um número independente e mutualmente oposto de pontos de vista, corporalizados por personagens envolvidas em relacionamentos dialógicos” (p. 93). Daí que Wertsch (1985) sublinhe a necessidade de se criar uma intersubjetividade mínima para que, recorrendo a pontos de vista opostos, possa continuar a existir diálogo entre indivíduos e vozes que assumem perspectivas que podem ser contraditórias.

Hermans (1996), inspirado pelo trabalho desenvolvido por Bakhtin (1929/1981), clarifica que o diálogo refere-se não só à voz de cada indivíduo, mas também à voz coletiva dos grupos, comunidades e culturas em que os indivíduos participam. Neste sentido, afastando-se de dicotomizações e/ou cartesianismos, que separam o indivíduo dos grupos onde participa, Hermans e Hermans-Konopka (2010) argumentam que

no ato de falar existem pelo menos duas vozes: a voz da pessoa que fala e a voz de uma linguagem social (por exemplo, de um dialeto, de um grupo profissional, de uma geração). Em certo sentido, Bakhtin argumentou que a palavra, na língua, é “metade estrangeira” porque a voz coletiva de um grupo social fala através da boca de uma pessoa individual que fala. (p. 36, aspas no original)

Isso sublinha que coexistem vozes (Bakhtin, 1929/1981), umas mais individuais, relacionadas com a forma como cada um vive, enquanto outras são mais coletivas, porque se relacionam com as expectativas sociais (Hermans, 2001). Wertsch (1991) prefere, no entanto, referir-se a vozes e não apenas a voz. Recorrendo ao dialogismo (Bakhtin, 1929/1981), salienta que os processos sociais e comunicativos, que caracterizam o funcionamento de cada indivíduo, não incluem apenas uma voz, mas sim uma multiplicidade de vozes, que podem entrar em conflito. Realça, ainda, que o conceito de vozes se adequa mais a uma perspetiva de heterogeneidade, presente em cada voz, pois reconhece que cada voz emerge da mistura de múltiplas de vozes, que podem constituir-se como mediadoras do funcionamento de cada indivíduo (Wertsch, 1991). Entre estas formas de funcionamento, encontram-se as diversas formas de ação e de reação, que são mediadas por processos comunicativos (César, 2013a, 2013b; César et al., 2014; Wertsch, 1991).

Wertsch (1991) refere ainda que a perspetiva de heterogeneidade nos convida “a considerar porque certas formas de falar e de pensar (vozes), em detrimento de outras, são invocadas em ocasiões particulares” (Wertsch, 1991, p. 14, parêntesis no original). Ilumina a existência de diversas conexões entre a distribuição de poder e as vozes. Assim, de acordo com ele, quando teorizamos o que se entende por vozes,

não podemos responder a esta questão com base apenas na metáfora da posse, que se foca no que os humanos têm (...) Em vez disso, devemos considerar como e porquê uma voz particular ocupar o centro do palco, ou seja, porque é “privilegiada”. (p. 14, aspas no original)

O conceito de voz relaciona-se com o de poder e de relações de poder. Estas relações são dinâmicas, isto é, podem ser alteradas através do desocultar de vozes (César, 2009a, 2013a, 2013b), facilitando a participação de uns – habitualmente menos privilegiados, como os que participam em minorias culturais vulneráveis ou necessitam de apoios educativos e/ou sociais especializados – face a outros que são geralmente mais escutados. Esta é uma preocupação partilhada por Nieto (2010), quando ilumina as diversas conexões entre a educação, as relações de poder e as vozes. Esta autora sublinha que “as vozes dos estudantes são raramente ouvidas nos debates sobre insucesso e sucesso escolar, e as perspetivas dos estudantes de comunidades dominadas e *disempowered* são ainda mais invisíveis” (p. 163, itálico nosso). Estes argumentos permitem inferir que a forma como o poder é distribuído privilegia apenas uns, escutando-os, excluindo outros, nomeadamente porque lhes erguem barreiras adicionais

à participação numa determinada comunidade (César, 2009a, 2013a, 2014; in press; César et al., 2014; César & Santos, 2006). Neste sentido, Teitelbaum e Apple (2001) sublinham que “perante as muitas diferentes formas de pedagogia que podem ser utilizadas, as que dominam tendem a silenciar as vozes e as experiências dos estudantes” (pp. 194-195). Para estes autores, esta não é uma opção neutra, pois a “a educação não é uma instrumentalização neutra. Pelo contrário, sob uma variedade de formas, é inerentemente política” (Teitelbaum & Apple, 2001, p. 194). Corroborando esta conceptualização, assumimos que o conceito de voz se relaciona com o *empowerment* dos alunos e com a sua capacidade de intervir na Escola e na sociedade mais alargada, isto é, com a capacidade de desenvolver *agency* (César, 2009a, 2013a; Kumpulainen & Lipponen, 2010, 2013).

Como argumenta Moreira (2009), existem diversas conexões entre as escolas e a construção de sociedades mais democráticas. As “escolas em sociedades democráticas (...) desempenham um papel importante na educação para a cidadania através da formação dos estudantes para manter as instituições sociais democráticas” (Moreira, 2009, p. 71). Esta autora considera também que algumas crianças, em particular aquelas que vivem nos meios rurais e/ou nas periferias das cidades, encontram-se mais vulneráveis ao abandono escolar precoce, ficando “excluídas de desenvolver as competências para participar plenamente numa sociedade democrática no país e na cultura global mais ampla” (Moreira, 2009, p. 71). Assim, salienta que o Estado deve tomar as medidas adequadas para facilitar o acesso ao sucesso escolar todas as crianças pois, “não só as escolas são necessárias como preparação para a cidadania, mas também as práticas de cidadania são muito importantes para o sucesso da escola” (p. 87).

Pelo que foi dito, alguns autores sublinham a necessidade de *empowerment* dos alunos, facilitando-lhes o acesso ao sucesso escolar e promovendo uma cidadania crítica e ativa (César, 2009a, 2013a, 2013b; Moreira, 2009; Nieto, 2003, 2010; Teitelbaum & Apple, 2001). No entanto, o protagonismo que a transmissão de conhecimentos ainda assume nos processos de ensino e de aprendizagem, coloca uma maior ênfase no poder que o professor tem neste processo e que não deseja distribuir. Esta forma de organização escolar, no que concerne à escolha das tarefas e à forma de como estas devem ser realizadas, minimiza o peso da ação dos alunos nos processos de aprendizagem, isto é, afasta-se de uma distribuição de poder que privilegia os processos de tomada de decisão dos alunos, ou seja, a sua *agency* (César, 2013a, 2013b, 2014; Courela, 2007; Courela & César, 2012; Nieto, 2003, 2010). Daí que Perret-Clermont

(2009) argumente que a “*agency* na aprendizagem, associada a um discurso que crie espaço para iniciativas e para a partilha de poder, é uma importante componente da aprendizagem” (p. 10, *italico nosso*), pelo que é crucial que a Escola se envolva numa distribuição mais equitativa do poder, facilitadora da ocorrência dessa *agency*.

Nieto (2010) reconhece que existe uma carência de cenários de educação formal onde a *agency* possa ocorrer. Nesse sentido, afirma que “em muitas sala de aula e escolas, aprender continua a ser pensado como uma transmissão e não como *agency*, ou descoberta mútua, entre professores e estudantes” (p. 5, *italico no original*). Assumimos que estas opções têm vindo a constituir formas de ocultar as vozes (Wertsch, 1991), particularmente dos alunos, contribuído para acentuar formas mais ou menos subtis de exclusão escolar e social (César, 2012c, 2013a, 2013b; César et al., 2014). Assim, alguns autores sublinham a necessidade de que a “educação seja orientada para a promoção da *agency* individual e coletiva, do desenvolvimento do conhecimento, da sociabilidade e da responsabilidade social e democrática” (Mirza & Perret-Clermont, 2009, p. 2) e não para a reprodução de um conhecimento assumido como legítimo por uma minoria (mais) privilegiada e socialmente valorizada (Apple, 1999).

Como argumentam Kumpulainen e Lipponen (2010), a carência de *agency*, nos cenários de educação formal, tem sido mencionada como uma barreira à promoção do sucesso escolar. Nesta perspetiva, assumem a importância de se construírem cenários educativos mais dialógicos, que facilitem a construção da *agency*. Para isso, deve facilitar-se o emergir da *agency* nos processos de ensino e de aprendizagem, nomeadamente através da construção de conexões com *agencies*, que podem emergir em espaços e tempos que vão para além da sala de aula como, por exemplo, a casa, as bibliotecas, os museus e os clubes. Estes autores reconhecem a necessidade dos estudantes acederem a uma *agency* que promova a aprendizagem ao longo da vida e a capacidade de trabalharem colaborativamente. Reconhecendo a importância do trabalho colaborativo para a vida profissional, afirmam que a “vida laboral atual requer e chama pela capacidade de trabalhar em colaboração com outros profissionais” (Kumpulainen & Lipponen, 2013, p. 194). Esta capacidade é assumida por estes autores como uma “*agency* relaciona, evidenciada através da capacidade de utilizar o apoio providenciado pelos outros assim como ser um recurso para os outros” (Kumpulainen & Lipponen, 2013, p. 194, *italico nosso*), isto é, de ser um elemento facilitador do trabalho em equipa.

Para estes autores, “um aspeto importante para desenvolver a *agency* é ter a oportunidade de participar e contribuir em interação, onde a pessoa é assumida e posicionada como o autor de sua própria aprendizagem – isto é, agindo como um autor responsável” (Kumpulainen e Lipponen, 2013, p. 197, travessão no original, itálico nosso). Os mesmos autores (2010) sublinham, no entanto, a necessidade de se construírem cenários educativos onde os alunos se possam sentir autores da aprendizagem, pois argumentam que, promover a *agency*, facilita “a possibilidade de aprender e de agir com responsabilidade e autoridade (problematizando e resolvendo problemas)” (Kumpulainen & Lipponen, 2010, p. 50, parêntesis no original), aspetos que são essenciais para que os alunos possam aceder ao sucesso escolar.

Os professores podem optar por distribuir o poder de forma (mais) equitativa (Apple, 1995/2009). Para isso, o professor tem atuar como um mediador para a construção de cenários educativos onde a *agency* possa ocorrer (César, 2009a, 2013a, 2013b, 2014, in press; César et al., 2014; Kumpulainen & Lipponen, 2010, 2013). Assumimos que os professores devem negociar o contrato didático que estabelecem com os alunos, promovendo o trabalho colaborativo, em aula, e selecionar, adaptar ou elaborar as tarefas mais adequadas às características, necessidades e interesses dos alunos (César, 2009a; Machado, 2014; Ventura, 2012). Estes são aspetos essenciais à promoção da capacidade de atuação (*agency*) dos alunos, que assim assumem uma maior responsabilidade nos processos de ensino e de aprendizagem (Kumpulainen & Lipponen, 2010, 2013). Mas, para tal, é essencial que o professor opte por desenvolver práticas, em aula, que recorreram (mais) ao trabalho colaborativo, que privilegiem as interações sociais, facilitadoras de uma participação (mais) legítima (Lave & Wenger, 1991), de todos os alunos (Badalo, 2012; César, 2003, 2013a, 2014; César & Kumpulainen, 2009; Renshaw, 2004; Santos & Centurio, 2012; Ventura, 2012).

Kumpulainen e Lipponen (2013) relatam que a *agency* se conecta com a identidade que os indivíduos constroem através da participação em comunidades, que facilitam o acesso à internalização de formas de ação e de reação, caracterizadas pela autonomia, liberdade e responsabilidade. A *agency* é um processo dinâmico, construído em interação e relação com o(s) outro(s), num contexto cultural específico, pelo que envolve “uma transformação em curso da comunidade e do *self*” (Kumpulainen & Lipponen, 2013, p. 196, itálico nosso). Daí que sublinhem que a “experiência da *agency* é, portanto, de grande significância para a formação da identidade da pessoa (ou da comunidade)” (Kumpulainen & Lipponen, 2013, p. 197, itálico nosso). A *agency* que é

desenvolvida pelos diversos agentes educativos configura e é configurada pela identidade da comunidade, bem como de cada um dos estudantes, pelo que assume impactes na sua transformação (Kumpulainen & Lipponen, 2010, 2013).

Promover o acesso à *agency* favorece o emergir de interações (mais) dialógicas no indivíduo e na comunidade (Renshaw, 2004). No entanto, estas podem ser promovidas ou negadas de acordo com a qualidade das relações de poder que são promovidas pelos indivíduos e pelas comunidades onde vivem (Apple, 1995; César, 2013b; Nieto, 2010). Kumpulainen e Lipponen (2013) relatam que a *agency* é algo que as pessoas fazem – não algo que detêm, que possuem – quando têm a oportunidade de partilhar e de confrontar formas de atuação e de pensamento. Para estes autores a comunicação e as interações sociais assumem especial relevância na promoção da *agency*, pois “é por via do diálogo que a *agency* é construída, contestada, negociada e renegociada” (p. 196). A Escola, deve mobilizar-se, assim, para a promoção de diálogos onde a *agency* possa ocorrer, facilitando – e não dificultando – o acesso ao sucesso escolar e a promoção de contextos e cenários educativos mais democráticos (Mirza & Perret-Clermont, 2009; Perret-Clermont, 2009). Estes são aspetos que envolvem a promoção de práticas que promovam a internalização de mecanismos de *inter-empowerment* (César, 2013a), bem como a construção de dinâmicas regulatórias Escola/Família (César, 2013b), que promovam transformações identitárias dos estudantes e das comunidades educativas, elementos essenciais para a promoção de contextos de educação formal mais democráticos onde a *agency* possa ocorrer.

2.3.2. Identidades e participação

Ao longo das últimas décadas, diversos autores têm vindo a debruçar-se sobre o desenvolvimento da ou das identidade(s) (Borges, 2009; César, 2007, 2009a, 2013a, 2013b; Erikson, 1977; Hermans, 1996, 2001, 2003, 2008; Hermans & Hermans-Konopka, 2010; Melro, 2014). Mas, mais uma vez, tratando-se de um conceito polissémico, a maneira como concebem a identidade varia para estes diversos autores. Erikson (1977), dando uma dimensão social à psicanálise, apresenta um aspeto inovador, naquela época: considerar o ciclo de vida, ou seja, que o desenvolvimento se processa desde o nascimento até à morte, embora a crise da identidade vs. confusão de identidade coincida, para ele, essencialmente com a fase de desenvolvimento que designamos por adolescência. Hermans (1996) cunha a teoria do *dialogical self*,

considerando a identidade – *self* – como multifacetada, coexistindo diversas identidades, em cada indivíduo, conceptualização que César (2013a) também subscreve. Já Borges (2009) e Melro (2015) estudam um aspeto mais particular da identidade: a construção de uma identidade surda, particular de uma cultura vulnerável e minoritária.

Associando o processo de construção identitária à presença de várias crises, inevitáveis e essenciais para promover o desenvolvimento, associadas a várias crises psicossociais, Erikson (1977) assume que a construção da identidade decorre das vivências relacionadas com esses mesmos períodos críticos, aos quais estariam associadas duas questões nucleares e dicotómicas que o indivíduo, isoladamente, teria que resolver, para cumprir com as exigências sociais (Daniels, Cole, & Wertsch, 2007). Segundo Erikson (1977), a adolescência é um dos períodos críticos de construção e definição identitária, caracterizado como uma moratória em que entra em conflito a consolidação da identidade e a confusão de papéis sociais. A adolescência é, assim, definida como “a idade do estabelecimento final de um ego-identidade positivo e dominante” (Erikson, 1977, p. 277, hífen no original). Para este autor, a identidade e o *self* materializam-se de forma relativamente estável, ao longo da vida, após a resolução dos conflitos gerados durante a crise da identidade vs. confusão da identidade (Erikson, 1977) e o desenvolvimento identitário decorre das respostas que cada indivíduo encontra face às exigências de si mesmo, enquanto membro de um grupo cultural (Holland & Lachicotte, 2007). Segundo Holland e Lachicotte (2007), a teoria identitária de Erikson (1977) afasta-se da defendida por Mead (1932/1972), pois nesta última existe “um sentido de si próprio como participante nos papéis sociais e posições definidos por um conjunto de atividades sociais específico, historicamente constituído” (p. 104).

Opondo-se às noções estáticas de identidade e do *self*, que consideravam que a construção identitária decorreria apenas nos primeiros anos de vida e na adolescência, ou mesmo exclusivamente na adolescência, mantendo-se estável e coerente a partir da entrada para a vida adulta, salvo em caso de perturbações graves, a teoria do *dialogical self* assume que existem identidades múltiplas e que cada indivíduo assume diferentes *I-positions*, nem sempre coerente e, por vezes, mesmo conflitivas (Hermans & Hermans-Konopka, 2010). Hermans (1996) cunhou esta teoria concebendo uma interface entre o pragmatismo americano (James, 1890) e o dialogismo russo (Bakhtin, 1929/1981). Assim, ao realizar uma triangulação entre estas duas teorias, cunhou uma nova teoria –

o *dialogical self* – que veio a ter profundos impactes nas três últimas décadas (Ligorio & César, 2013).

James (1890) sublinhou a diferença entre o *I*, enquanto entidade cognoscente, como conhecedor, e o *Me*, enquanto objeto conhecido pelo *I*, ou seja, entre “O *I* como um autor que pode construir de forma imaginativa uma história em que o *Me* é o protagonista” (Hermans, 1996, p. 32, itálicos no original). Segundo James (1890), o *I* teria três características distintas: continuidade, distinção e volatilidade. Seria através do *I* que emergiria a identidade, pois este, concederia ao *self* um sentimento de continuidade temporal e de integridade, isto é, que somos únicos e irrepetíveis (James, 1890). Abrindo caminho para o constructo de *extended self*, James (1890) assumiu que, do *Me*, faria parte não só o seu corpo, os seus pensamentos, o individual, mas também a sua casa, a sua família, as suas roupas, isto é, assumiu que o *self* estende-se até aquilo que o rodeia (Hermans, 1996). Salientando a natureza social e múltipla do *self*, James (1890) afirma que “*um homem tem a mesma quantidade de selves sociais quanto o número de indivíduos que o reconhecem e transportam uma imagem dele nas suas mentes*” (p. 295, itálico no original). Isto é, o outro faz parte de mim e, por isso, também faz parte do *self*. Este autor afirmou, ainda, a possibilidade destes múltiplos selves assumirem conflitos entre esses mesmos selves (James, 1890).

Hermans (1996, 2001) cunha a teoria do *dialogical self* (DS) dando especial ênfase ao conceito de dialogismo, elaborado por Bakhtin (1929/1981), e à distinção assinalada por James (1890), entre o *I* e o *Me*. Nas definições iniciais da teoria do DS emerge uma característica fundamental, que a distingue de teorias anteriores, como as que usavam como modelo os esquemas relacionais, em que existiriam padrões relacionais fixos. Assim, Hermans (1996), contrariando as teorias identitárias estáticas, elabora uma teoria em que “os elementos (posições) funcionam de forma relativamente autónoma: elas podem concordar e discordar, interrogar, criticar e, até, ridicularizar-se uma à outra. Uma posição é como que uma outra pessoa dentro do *self*, com a sua própria voz” (p. 42). Deste modo, é considerada a existência de posições e de relações dialógicas, que decorrem da atribuição de vozes, isto é, das diferentes posições que o *I* assume e, segundo César (2014), também de como as vozes internas são expressas exteriormente.

A utilização da metáfora do diálogo entre diferentes posições identitárias (*I-positions*) lembra-nos que, à semelhança da comunicação entre duas pessoas, os diálogos só podem existir se, entre elas, existir espaço e tempo (César, 2013a). Sem

tempo e sem espaço não existe diálogo possível. Esta autora atribuiu, assim, ao DS uma dimensão espacial e temporal, caracterizando-o como uma arquitetura de posições, algo também considerado por Hermans e Dimaggio (2004): “o *I* tem a possibilidade de se mover, no espaço, de uma posição para outra de acordo com as mudanças na situação e no tempo” (p. 19). Assim, o *self* é concebido como uma entidade dinâmica, que assume uma constituição espaço/temporal. Dito de outra forma, uma entidade que se move entre os diversos espaços e tempos, que ocupa diversas posições identitárias (*I-positions*) que podem, ou não, ser contraditórias e expressar uma ou mais voz(es) estabelecendo “relações dialógicas entre as posições” (Hermans, 2001, p. 248).

A teoria do DS teve origem na Psicologia Clínica (Hermans, 1996; Hermans & Dimaggio, 2004; Hermans, Kempen & van Loon, 1992). Durante as consultas clínicas, o terapeuta assistia o cliente na criação de espaços de intersubjetividade entre o passado, o presente e o futuro, levando a que os clientes, por vezes assumindo uma posição identitária concebida enquanto futuro, viessem a dialogar com uma posição identitária no presente, ou no passado (Hermans, 1996; Hermans & Dimaggio, 2004). Só mais tarde é que esta teoria veio a ser utilizada na investigação em educação, aspeto em que César teve um papel pioneiro, em Portugal (César, 2003, 2009a, 2013a 2014), que depois foi continuado noutros países, nomeadamente por Hermans (2008) e Hermans e Hermans-Konopka (2010). Recorrendo a esta ferramenta interpretativa para compreender a relação entre educação, cultura, identidade e a construção de cenários educativos (mais inclusivos), César (2003) afirma que,

se concebermos a identidade como um dialogical self, então cada aluno é, simultaneamente, diversas personagens, que podem gerar maiores ou menores conflitos, facilitando a sua inserção académica, ou tornando-a mais difícil. Por exemplo, se um aluno provém de um meio cujos valores são profundamente diferentes dos da escola, é bastante provável que exista um conflito difícil de resolver entre o que ele é como filho, como habitante de um determinado bairro (...) e o que ele tem que ser como aluno, para ser aceite na comunidade educativa. (p. 126, *italico no original*)

Desta forma o *self* e a identidade são coerentemente observados, assumindo uma abordagem histórico-cultural, isto é, recorrendo às noções de *culture-inclusive* e a cultura como *self-inclusive*, desenvolvidas na teoria do DS (Hermans, 2001). A teoria do DS, ao reconhecer as complexas inter-relações entre o *self* e a cultura permite uma compreensão mais complexa e dialógica “não só às formas pelas quais as vidas de cada pessoa são configurados pela sociedade em que vivem, mas também através das formas em que a sociedade e a sua história são construídas pelos indivíduos e grupos”

(Hermans & Hermans-Konopka, 2010, p. 224). Assim, de forma semelhante ao que se observa na sociedade e na Escola, as vozes que emergem dos múltiplos posicionamentos do *I*, dialogam entre si no *self*, podendo assumir posições geradoras de conflito, de concordância, como uma sociedade que dialoga na mente, isto é, num *self* estendido no espaço e tempo cultural em que participa (César, 2009a, 2013a, 2014; Hermans & Hermans-Konopka, 2010).

Assumimos que o *self* é uma entidade dinâmica, complexa e dialética, em que o *I* assume diversas posições, espaciais, temporais, culturais e sociais, que expressam vozes, por vezes concordantes, outras vezes ambíguas ou dissonantes, que podem sofrer uma alternância quanto à posição dominante, isto é, podem sofrer transições entre pesos relativos de poder (Hermans, 1996, 2001; Hermans & Hermans-Konopka, 2010). O poder é, por isso, inerente às relações interpessoais, culturais, sociais (César, 2009a, 2010, 2013a, 2014, in press; Hermans & Hermans-Konopka, 2010; Page & Czuba, 1999). Porque subscrevemos a coerência do constructo de *extended self*, acreditamos que as relações de poder estão também presentes na forma como se posicionam as diferentes arquiteturas de *I-positions*, bem como nas vozes expressas por esses posicionamentos (Hermans, 1996, 2001). Estudando cenários educativos, Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2009) afirmam que “o poder está presente em todos os relacionamentos” (p. 47). Contudo, para que se possam construir cenários educativos, nomeadamente quando de trata de educação formal, que facilitem o acesso ao sucesso escolar de todos, é necessário distribuir o poder entre as diversas vozes de forma mais equitativa, respeitando as várias posições identitárias, bem como os aspetos idiossincráticos da identidade e do *self* de cada um, desocultando vozes, mas tendo o cuidado de não silenciar outras, correndo o risco de potenciar processos de exclusão escolar e social (César, 2009a, 2013a, 2013b, 2014; César et al., 2014).

Neste sentido, alguns autores referem que existem conexões entre os conceitos de participação, de aprendizagem e identidade (César, 2009a, 2013a, 2013b; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998/2007, 2000). Assumindo uma perspetiva situada face à aprendizagem, isto é, que o conhecimento é apropriado num contexto que é específico e que este assume sentidos que são particulares, próprios de cada participante, Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998/2007) sublinham que existem conexões entre o contexto em que cada indivíduo vive e a formação da identidade. Como afirma Wenger (1998/2007), “a aprendizagem implica um processo e um lugar. Implica um processo de transformação do conhecimento, bem como, um contexto no qual se define uma

identidade” (p. 215). Assumimos, assim, que a participação envolve a (re)negociação de significados num novo contexto. Como sublinha Merizow (1991), existe aprendizagem se esta se constituir como um processo que é transformativo do sujeito. Daí que Lave e Wenger (1991) sublinhem que a “aprendizagem e um sentido de identidade são inseparáveis” (p. 115), isto é, são elementos que interatuam.

Wenger (1998/2007) argumenta que não é possível separar o contexto do indivíduo, não só porque o contexto envolve o indivíduo, mas porque este é algo que o constitui. Neste sentido, os contextos mudam quando os participantes também mudam, quando se formam comunidades em quem os indivíduos desenvolvem práticas e se reconhecem, mutuamente, enquanto participantes dessa comunidade. De acordo com os argumentos apresentados por Wenger (1998/2007), os contextos, como as identidades, são entidades dinâmicas, onde se negociam formas de ação e de reação que são diversas, ou seja,

há uma profunda conexão entre identidade e prática. Desenvolver uma prática exige a formação de uma comunidade cujos membros podem se envolver com o outro e, assim, reconhecer uns aos outros como participantes. Como consequência, a prática envolve a negociação de formas de ser uma pessoa nesse contexto. (...) Neste sentido, a formação de uma comunidade de prática é também a negociação de identidades. (p. 149)

Como afirma este autor, a identidade de cada indivíduo configura e é configurada pelas comunidades de prática onde ele participa (Wenger, 1998/2007, 2000). A prática desenvolvida pelos indivíduos é configurada por processos de negociação, que não se abstêm de assumir impactes nos processos de construção identitária de cada indivíduo ou comunidade (Wenger, 1998/2007). Corroborando a existência de uma dimensão espacial e também temporal, Wenger (1998/2007) relata que “todos nós pertencemos a comunidades de prática. Em casa, no trabalho, na escola (...) E as comunidades de prática às quais pertencemos mudam ao longo das nossas vidas” (p. 6), isto é, o envolvimento em cada uma destas comunidades de prática tem impactes na trajetória de participação ao longo da vida de cada um de nós (César, 2013a, 2014). A formação de uma comunidade de prática passa pela partilha de uma preocupação entre os diversos indivíduos, ou de algo que está a ser aprendido, que pode, ou não, assumir uma qualquer intencionalidade, pois estas podem emergir apenas de interações sociais entre os indivíduos, que não estavam, à partida, pensadas (Wenger, 1998/2007, 2000). Contrariando as teorias que sublinham a existência de uma antinomia entre a prática e a teoria, Wenger (1998/2007) afirma que o termo prática é algumas

vezes usado de uma forma cartesiana, opondo-se ao termo teoria. No entanto, para este autor, o constructo de comunidades de prática engloba estes dois termos.

Associando a prática à comunidade, Wenger (1998/2007) descreve as dimensões, referentes as relações pelas quais a prática se assume como fonte de coerência numa comunidade. Clarifica que o constructo de comunidade de prática envolve três dimensões, que se (inter)relacionam: o empenhamento mútuo (*mutual engagement*), o empreendimento conjunto (*joint enterprise*) e o repertório partilhado (*shared repertoire*). Menciona, ainda, que o empenhamento mútuo se relaciona com o envolvimento das pessoas nas ações que ocorrem na comunidade e cujos significados são negociados entre os diversos participantes. Este relaciona-se com o nível de envolvimento dos participantes e conecta-se com o tipo de pertença que estes assumem nessa comunidade (Wenger, 1998/2007). Neste sentido, desenvolver práticas mais colaborativas pode facilitar o empenhamento mútuo e promover a apropriação de conhecimentos, bem como o desenvolvimento de capacidades e competências, fazendo emergir comunidades de prática, nomeadamente na Escola, e estabelecer interações sociais e dialógicas, que facilitem o acesso ao sucesso escolar (César, 2003, 2009a, 2013a, 2014, in press; César et al., 2014; Courela, 2007; Courela & César, 2012; Ventura, 2012).

Relativamente à segunda dimensão, Wenger (1998/2007) argumenta que o empreendimento conjunto é um processo. Pressupõe que os indivíduos participam de forma conjunta na realização de uma tarefa. Salientando as características dinâmicas, de corresponsabilização e de coordenação do empreendimento conjunto, sublinha que o empreendimento se aproxima das dinâmicas rítmicas que encontramos em algumas músicas. Assim, “o empreendimento é parte da prática no mesmo modo que o ritmo é parte da música” (p. 82). Mas, à semelhança da música, e para que exista um empreendimento, é necessário que as diversas notas sejam escutadas, isto é, na situação particular das comunidades, que os diversos indivíduos expressem as suas vozes (Wertsch, 1991) e que estas vozes se façam escutar através de ritmos.

A terceira e última dimensão, refere-se ao repertório partilhado, que inclui “os conceitos que a comunidade produziu ou adotou (...) e que se tornaram parte da sua prática” (Wenger, 1998/2007, p. 83). O repertório partilhado refere-se ao conjunto de recursos que uma comunidade constrói, através das interações em que os diversos indivíduos se envolvem. Daí que, no repertório de uma comunidade, possam estar incluídos atos e palavras, histórias, hábitos que, por serem partilhados naquela

comunidade, se assumem como elementos da prática que esta desenvolve. Esta dimensão conecta-se com a intersubjetividade (Wertsch, 1985), pois a construção de um relatório conjunto envolve negociação e um mínimo de partilha de sentidos Bakhtin (1929/1981). Estas três dimensões relacionam-se, assim, de uma forma dialética e dinâmica, favorecendo a fonte de coerência de uma comunidade.

Wenger (1998/2007, 2000) argumenta ainda que a forma como cada elemento participa na comunidade de prática, se relaciona com três elementos (1) envolvimento (*engagement*); (2) imaginação (*imagination*); e (3) alinhamento (*alignment*). Afirma que cada um destes conceitos se relaciona com o processo de formação da identidade de cada indivíduo, isto é, de acordo com Hermans (2001) e Hermans e Hermans-Konopka (2010), as diferentes *I-positions* que esta pode assumir. Para Wenger (2000), o envolvimento passa por fazer diversas atividades em conjunto. Sublinhando os contributos do envolvimento para a formação identitária dos indivíduos, afirma que “a forma como nos envolvemos uns com os outros e com o mundo configura a nossa experiência de quem somos” (Wenger, 2000, p. 227). Argumenta que o conceito de imaginação se conecta com a “construção de uma imagem de nós próprios, das nossas comunidades e do mundo” (p. 227). Neste sentido, as imagens são elementos cruciais para a interpretação que construímos sobre a forma como participamos no mundo (Wenger, 2000). Refere ainda que o conceito de alinhamento se relaciona com o “processo mútuo de coordenação de perspetivas, interpretações e ações” (Wenger, 2000, p. 228), ilustrando a necessidade de se alinhar o trabalho mútuo, que é desenvolvido entre os diversos indivíduos, para que a concretização de projetos ou objetivos se torne possível.

Como argumenta Machado (2014), “a participação periférica ou legítima de um elemento numa comunidade de prática ou de aprendizagem resulta do envolvimento, da imaginação e do alinhamento que esse indivíduo consegue e/ou deseja ter” (p. 68). Assumimos, assim, que as comunidades de prática e de aprendizagem são configuradas pelas formas como o poder é distribuído (César, 2009a, 2013a, 2014, in press; Nieto, 2010). Neste sentido, o *empowerment* é uma das características das comunidades de prática, isto é, as formas como o poder é distribuído entre os indivíduos da comunidade de prática configura a forma como os diversos participantes alternam entre posições mais e/ou menos periféricas (César, 2013a, 2013b, in press; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998/2007). Lave e Wenger (1991) sublinham que a “participação periférica é sobre ser localizado no mundo social” (p. 36). Estes autores assumem que as mudanças

de localização e de perspectivas, estão conectadas com as trajetórias de aprendizagem e com a formação identitária dos participantes (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998/2007). Neste sentido, os estudantes podem assumir formas de participação progressivamente mais legítimas, no que concerne aos processos de socialização e de aprendizagem na Escola, assumindo mais voz(es) (Wertsch, 1991), construindo trajetórias de participação ao longo da vida, configuradas pela equidade no acesso ao sucesso escolar (César, 2013a, 2013b, 2014, in press).

2.3.3. Mecanismos de *inter-* e *intra-empowerment* e trajetórias de participação ao longo da vida

A promoção da equidade no acesso ao sucesso escolar passa processos de *empowerment* dos alunos, permitindo-lhes acederem a desempenhos académicos (mais) conseguidos e ao sucesso escolar (Apple, 1995; César, 2009a, 2013a, 2013b, 2014, in press; César et al., 2014; Nieto, 2010). Neste sentido, César (2013a, 2014) refere que a promoção de formas de participação mais legítimas, em cenários de educação formal, estão conectadas com o desenvolvimento de mecanismos de *inter-* e *intra-empowerment*, constructos que se relacionam com as trajetórias de participação ao longo da vida (César, 2013a).

Assumindo as influências da teoria desenvolvida por Vygotsky (1934/1962), César (2013a) cunhou dois novos constructos: (1) mecanismos de *inter-* e *intra-empowerment*; e (2) trajetórias de participação ao longo da vida. Estes permitem compreender e interpretar, de forma mais aprofundada, os fenómenos educacionais, nomeadamente em cenários de educação formal (César, 2013a, 2013b, 2014, in press; César et al., 2014).

De acordo com esta autora, as formas de dar mais poder (*empowerment*) ocorrem, num primeiro momento a nível social (*inter*) e, depois, num segundo momento, quando são internalizados pelos indivíduos, a nível individual (*intra*) (César, 2013a). Esta conceção do *empowerment* é semelhante à de apropriação de conhecimento concebida por Vygotsky (1934/1962). Este autor, assumindo uma posição histórico-cultural face ao desenvolvimento dos processos mentais superiores da criança, afirma que, "*um processo interpessoal é transformado num intrapessoal*. Cada função do desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, ao nível social, e mais tarde, ao nível individual; primeiro, *entre as pessoas (interpsicológico)*, e depois *dentro da criança (intrapicológico)*" (Vygotsky, 1932/1978, p. 57, *itálico no original*).

De acordo com César (2013a), são exemplos de mecanismos de *inter-empowerment* as dinâmicas regulatórias entre as escolas e as famílias (César, 2013b), bem como outras formas de distribuição do poder que o tornam mais equitativo, como o trabalho colaborativo (César, 2013a, 2013b, 2014, in press). Também os trabalhos de projeto colaborativo, mais flexíveis e abertos, facilitadores de transições entre a Escola e a sociedade mais alargada, promotoras do desempenho de uma cidadania mais crítica e participativa, têm subjacentes mecanismos de *inter-empowerment* utilizados pelos professores (Courela & César, 2012). No entanto, como sublinha César (2013a), a promoção dos mecanismos de *inter-empowerment* é configurada pelas decisões de quem, num determinado momento, assume um maior peso na relação e tem o poder de possibilitar, ou não, a emergência destes mecanismos.

A emergência de mecanismos de *inter-empowerment* passa também pelas opções tomadas quanto às práticas que os professores optam, ou não, por desenvolver. Estas podem funcionar como mediadoras, possibilitando a criação de espaços e de tempos que facilitam a negociação, a partilha de sentidos (Bakhtin, 1929/1981), a construção de intersubjetividade (Wertsch, 1991), bem como a participação mais legítima de todo e qualquer aluno (César, 2013a, 2014, in press; César et al., 2014). Negociar e operacionalizar um contrato didático coerente com formas de trabalho colaborativo, que facilite a comunicação entre os alunos e a coconstrução dos conhecimentos, pode constituir um passo importante para a construção de cenários educativos propícios à internalização dos mecanismos de *inter-empowerment*, transformando-os em mecanismos de *intra-empowerment* (César, 2013a, 2014; César et al., 2014).

César (2013a) argumenta ainda que os processos de *inter-empowerment* são configurados pelas interações dialógicas que se estabelecem nos diversos cenários educativos nos quais os alunos se encontram envolvidos (César, 2013a, 2013b, 2014, in press). No entanto, como sublinham diversos autores, é necessário desenvolver processos de avaliação, que sejam adequados a estas formas de trabalho e que valorizem as diversas culturas onde os alunos participam (César, 2009a, 2013a, 2013b, 2014, in press; César et al., 2014; Courela & César, 2012; Machado, 2014; Ventura, 2012), para que os diversos cenários educativos se tornem mais adequados ao recurso a mecanismos de *inter-empowerment*, que possibilitem equidade no acesso ao sucesso escolar e profissional (César, 2013a, 2014; César et al., 2014; Courela & César, 2012).

À semelhança dos mecanismos de *inter-empowerment*, os mecanismos de *intra-empowerment* são configurados pelas relações de poder (César, 2013a, 2013b, 2014, in

press). Como sublinha César (2013a), “estas formas de *empowerment* resultam de jogos interativos, e os outros, em particular os que são mais poderosos que nós, são uma parte essencial destes mecanismos (p. 162, *italico nosso*). Assim, os mecanismos de *inter-empowerment*, são configurados pelas interações sociais que se estabelecem nos diversos contextos, cenários e situações, conceitos que César (2014) distingue e define.

César (2013a) considera que os mecanismos de *inter-empowerment* assumem características mais facilmente detetáveis, através da observação, ou relatáveis, nas entrevistas e conversas informais. Isto é, podem ser diretamente observados ou relatadas, enquanto que os mecanismos de *intra-empowerment* se relacionam, frequentemente, com aspetos pouco visíveis como “a reflexão, o pensamento, os sentimentos e a meta-análise das trajetórias de participação ao longo da vida” (César, 2013a, p. 163), o que apenas torna possível identificá-los através de inferências acerca da sua existência. Os mecanismos de *intra-empowerment* podem ser inferidos a partir do desenvolvimento de uma autoestima académica mais conseguida, ou de uma maior capacidade de resiliência e persistência nas tarefas (César, 2013a).

Para além disso, esta autora argumenta que, se o “*empowerment* for sentido apenas como exterior, como qualquer coisa que os outros estão a tentar fazer, poderá não ter muitos impactes numa pessoa em particular” (Césa, 2013a, p. 163, *italico nosso*). É a partir da passagem do nível social (*inter*) para o individual (*intra*), isto é, “quando os mecanismos de *inter-empowerment* encontram expressões que são internalizadas em formas de *intra-empowerment* que os indivíduos são capazes de se tornarem participantes legítimos” (p. 163, *italicos nossos*).

César (2013a) assume, ainda, a existência de conexões entre os mecanismos de *inter-* e *intra-empowerment* e um outro constructo, que também cunhou: a trajetória de participação ao longo da vida.

O constructo de trajetória de vida expande o conceito de projeto de vida e ilumina os movimentos que caracterizam o percurso de cada pessoa, em diferentes contextos (como a escola, família, amigos e vizinhos). O constructo de trajetória de vida permitiu-nos conjugar a noção de tempo (passado, presente e futuro) e de espaço, particularmente de onde eles vieram e onde vivem atualmente (...) Concebemos a aprendizagem como situada (Lave & Wenger, 1991). Assim, assumimos que estas trajetórias de vida são trajetórias de participação. Isto inclui participar em algumas culturas como participante periférico e noutras como participante legítimo. (César, 2013a, p.155).

De acordo com esta autora (César, 2013a), o constructo de trajetória de participação ao longo da vida diferencia-se do constructo de trajetória de vida, pois é

mais complexo e abrangente que este, que ela já anteriormente utilizou (César, 2003, 2009a; César & Oliveira, 2005). No entanto, ao partilharem a designação trajetória, ambos se referem a uma direção e um sentido que a vida de um determinado indivíduo traça. Para além disso, relaciona-se com as dimensões de tempo e de espaço, essenciais para iluminar as formas como os diversos fenómenos educativos se desenrolam, ou seja, as trajetórias de participação ao longo da vida definem um passado, um presente e um futuro. César (2013a) reconhece que a conceptualização deste constructo passa por reconhecer a existência de relações entre a teoria da aprendizagem situada e o conceito de participação (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998/2007), bem como com as formas como se distribui o poder (Apple, 1995; César, 2010).

Com o constructo de trajetória de participação ao longo da vida, esta autora conceptualiza os movimentos que caracterizam a trajetória de cada indivíduo e a forma como este se envolve e participa nos diversos contextos, cenários e situações, ao longo do tempo e do espaço (César, 2013a). Como afirma, “as trajetórias de participação ao longo da vida são empreendimentos conjuntos” (César, 2013a, p. 187), pelo que são configuradas – e configuram – as interações sociais que estabelecemos com os outros. Neste sentido, os diversos agentes educativos podem assumir vozes, individuais e/ou coletivas (Bakhtin, 1929/1981), que podem contribuir – ou não – para promover a equidade no acesso à uma educação de qualidade para todos, isto é, podem – ou não – contribuir para uma educação mais intercultural e inclusiva (César, 2013a, 2013b, 2014, in press; César et al., 2014).

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

3.1. O PASSADO

A Educação Inclusiva (EI) não foi construída no vazio, emergiu a partir de práticas profissionais pioneiras, incluindo as formas de organização, desenvolvidas por alguns professores e outros agentes educativos (Santos, 2014; César, 2012b; Santos, 1991a; Santos & César, 2014). A diversidade, ou seja, aqueles que não seguiam o padrão de desenvolvimento esperado, começaram por ser segregados, depois integrados e, atualmente, em muitos países, desenvolvem-se formas de atuação escolar e social (mais) inclusivas. A vida daqueles que necessitam de apoios educativos e sociais especializados (AESE), designação que César (2012a, 2012b) prefere, substituindo a de necessidades educativas especiais (NEE), configura – e é configurada – pelas diversas abordagens à educação quem têm sido assumidas em vários espaços e tempos (César, 2012b). Esta constatação sublinha o caráter humano (Santos, 1991a), situado (Lave & Wenger, 1991) e histórico-cultural (Vygotsky, 1934/1962) da educação. Neste sentido, valorizamos as abordagens multifacetadas e complexas, enquanto veículos para desocultar os fenómenos que emergem da educação (César, 2003, 2014; César et al., 2014; Ligorio & César, 2013; Hamido & César, 2009; Santos, 1988a; Slee, 2011).

3.1.1. Segregação

Recuando até à Grécia antiga, os recém-nascidos que não fossem saudáveis e/ou considerados fisicamente perfeitos, eram colocados nas montanhas e abandonados à sua sorte. Em Esparta, aqueles que não nasciam dentro do padrão esperado eram imediatamente renegados e abandonados pela comunidade onde tinham nascido, ou seja, sofriam a forma mais violenta de segregação que um recém-nascido pode vivenciar. Por isso, a maioria, nem sequer sobreviviam.

Se avançarmos vários séculos, até à idade média (séculos XII - XV), aqueles que apresentavam padrões de desenvolvimento que estavam fora do esperado para a idade

cronológica eram considerado(a)s manifestações sobrenaturais associadas, entre outros, a demónios (Bairrão, 1998). Como tal, também eram escondidos, segregados e, muitas vezes, renegados pelas respetivas famílias. Durante o iluminismo e até meados do princípio do século XIX, as pessoas que atualmente categorizamos como apresentando Necessidades Educativas especiais (NEE) eram, ainda, frequentemente consideradas, como criminosas e/ou loucas, sendo mesmo encaradas como produtos de transgressões morais ou como manifestações do sobrenatural (Bairrão, 1998; Correia, 1999; Morgado, 2003). Nesta época, o diferente ainda causava sobretudo receio, medo, pelo que se tentava evitar ter contactos com aquelas pessoas.

Foi, no entanto, ainda durante a época das luzes que, em França, Victor de Aveyron, uma criança que vivenciou um longo período de isolamento social, foi encontrada numa floresta, sendo posteriormente acolhido por Jean Itard, um médico francês (Morato, 2013; Santos, 2007). Deu-se, assim, um passo fundamental ao encarar-se a diferença não como algo a rejeitar e segregar, mas como algo a acolher, a procurar compreender (Santos, 2007). Assumido como surdo-mudo, ou mesmo como alguém com uma debilidade mental, segundo as designações daquela época, Victor era considerado como irrecuperável. No entanto, Jean Itard acreditou que as formas de ação e de reação que Victor apresentava estariam, sobretudo, relacionadas com o isolamento social que teria vivenciado e não teriam origens congénitas, relacionada com a surdez (Morato, 2013; Morato & Santos, 2007; Santos, 2007). Como sublinha Morato (2013),

Itard, que contrariou visão “científica” na altura aceite, o jovem Victor seria antes uma criança em grandes dificuldades de adaptação social, em que a sua maior perturbação era a de uma profunda carência afectiva. (...) Itard acreditou que a mudança do contexto para o âmbito civilizado, nomeadamente humanizado em coexistência, seria a hipótese de se verificar uma recuperação com base na interação e no afecto, pela comunicação. (p. 186, aspas no original)

Este médico acreditou que os desempenhos cognitivos de Victor não seriam fixos, imutáveis, mas sim passíveis de alteração e desenvolvimento através da socialização e das interações sociais, através de uma mudança de contexto e de um maior desenvolvimento emocional, ou seja, o que ele designava por (re)educação. Ao acreditar e investir no que designava por recuperação, Itard assumia uma posição de rutura, face à condição de irrecuperabilidade que, ao olhos de alguns, era a característica fundamental de Victor (Morato, 2013; Morato & Santos, 2007; Santos, 2007).

Para intervir na (re)educação de Victor, desenvolveu um dos primeiros trabalhos empíricos cujo registo chegou aos séculos seguintes. Reconhecido por muitos como um estudo de caso de educação especial, viria a influenciar trabalhos realizados a jusante e a transformar a forma como encaramos e entendemos aqueles que categorizamos como especiais (Morato & Santos, 2007; Santos, 2007). Mas, muito para além de se constituir como uma das primeiras formas de atendimento para crianças categorizadas como apresentando NEE, Itard já desenvolvia, naquela época, práticas profissionais de índole mais clínica, como a observação e a entrevista clínica, onde as interações sociais desempenham um papel essencial, que respeitavam a singularidade de Victor e a relação deste com o contexto social e educativo. Segundo João dos Santos (2007), “A posição de Itard era a de um observador construtivo; só actuava depois de observar a criança em várias actuações e de reflectir sobre as suas observações; criticava aqueles que explicavam os fenómenos apenas através de observações de gabinete” (p. 357). Assim, realizava já um esboço do que, mais tarde, se viria a designar por diagnóstico funcional (César, 2012a, 2012b). Estas práticas profissionais eram, à época, apesar de muito inovadoras, ainda parte de uma abordagem baseada na segregação face à diferença pois excluía esta criança da socialização, entre outros, com os seus pares. Contudo, não podemos deixar de sublinhar que esta era, então, uma posição de vanguarda. Isto é, ao assumir esta posição, Itard questionou com os quadros de referência teóricos e as práticas dominantes, inspirando formas de atendimento mais humanistas para crianças categorizadas como apresentando NEE, que emergiram ao longo destes últimos séculos (Morato & Santos, 2007).

3.1.2. Integração

No século XX foram elaborados alguns documentos de política internacional que vieram a configurar o direito à educação (ONU, 1948; Rodrigues, 2014; UNICEF, 1959). A *Declaração Universal dos Direitos do Homem* (ONU, 1948) constituiu um dos primeiros passos no reconhecimento do direito à educação enquanto um direito que assiste a toda a humanidade (Rodrigues, 2014). Posteriormente, a *Declaração Universal dos Direitos da Criança* (UNICEF, 1959), adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas, em 1989, e ratificada em setembro de 1990, por Portugal, tornou claro o direito à educação para todas as crianças, incluindo aquelas que são categorizadas como apresentando NEE e, também, as que estavam em condições socioeconómicas mais

vulneráveis e que, por isso, necessitariam de apoios sociais. Esta declaração ao reconhecer o direito à educação das crianças categorizadas como apresentando NEE e/ou em condições socioeconómicas mais vulneráveis, torna-se um marco importante na transição entre o direito a um atendimento de cariz mais assistencialista, mais caritativo, e o direito a uma educação de qualidade, que envolve outros entendimentos das necessidades das crianças e, ainda, das obrigações dos Estados e da Escola (Laborinho Lúcio, 2014).

Na segunda metade do século XX diversas teorias que viriam a configurar a abordagem que se designa por integração. Entre elas, destacam-se aquelas que afirmam que as crianças e jovens categorizados como apresentando NEE deveriam ser ensinadas nas escolas de ensino regular. Pretendiam, ainda, a passagem do paradigma médico para um paradigma educacional, com as subsequentes alterações terminológicas. Por exemplo, o conceito de NEE focaliza-se nos aspetos pedagógicos e não nos aspetos médicos, como até então era habitual. Neste sentido, foi um reconhecimento importante, naquela época. Apesar destes avanços, não nos podemos esquecer de que o paradigma da integração se baseia ainda no conceito de normalização (César, 2012a, 2012b), ou seja, na procura de estratégias e técnicas que permitam tornar os diferentes o mais semelhantes possível aos ditos normais. Assim, pretendia-se desenhar um percurso em que fosse o mais semelhante possível ao das crianças ditas normais consideradas o padrão, o desejável para qualquer escola e sociedade (Rodrigues, 2001b). Por isso se pretendia, por exemplo, que os surdos oralizassem, tornando-os o mais parecidos possíveis com os ouvintes (Melro, 2015).

Em Portugal, segundo Bairrão (1998), foi ainda no início da década de 70, do séc. XX, que foram criadas, pelo Ministério da Educação, as primeiras, “divisões de Ensino Especial dos Ensinos Básico e Secundário, abrindo assim caminho para a integração escolar” (p. 16, maiúsculas no original). A integração destes alunos não pressupunha, contudo, alterações na organização da Escola, nem nas práticas, em aula (Santos, 2014; Correia, 1999). O que se pretendia era a normalização, ou seja, que estas crianças se aproximassem o mais possível das crianças ditas normais. Portanto, eram eles que se deveriam adaptar à Escola e não a Escola a eles, às suas necessidade, interesses e características (César, 2003, 2012b; Rodrigues, 2001b). A Escola e os sistemas educativos continuavam, assim, a organizar-se à semelhança das décadas anteriores, “através da negação da diferença, da busca da uniformidade” (César & Carvalho, 2001, p. 133).

A partir das décadas de 70 e de 80 do século passado, a educação das crianças categorizadas como apresentando NEE passa a ser configurada por diversos documentos de política internacional e pelo emergir de teorias que advogavam que o ensino regular seria o meio mais adequado para educar estas crianças (Santos, 2014). Os movimentos sociais, e até mesmo revolucionários, como o 25 de Abril de 1974, em que se advogava mais justiça social e o direito à equidade nas oportunidades educativas, tornam-se também elementos decisivos que, após um longo percurso que se iniciou com o atendimento segregado das crianças ditas deficientes, como então se designavam, facilitaram o emergir do paradigma da integração (Bairrão, 1998; Correia, 1999; Morgado, 2003).

Apesar das transformações iniciadas nas décadas de 70 e de 80, o direito de todas as crianças e jovens a frequentarem as escolas do ensino regular, em Portugal, foi apenas legislado em 1986 (AR, 1986), sendo a partir deste momento que os documentos de política educativa começam a sublinhar, de forma mais clara, o direito das crianças categorizadas como apresentando NEE à educação especial. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), os alunos em condição de NEE têm o direito a ser integrados “segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoio de educadores especializados” (AR, 1986, Artigo 18.º, p. 3073). Contudo, o direito à educação, um direito que ainda era contrabalançado por formas segregadas de educação pois, segundo este mesmo documento, a “educação especial processar-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando” (AR, 1986, artigo 18.º, p. 3073). No entanto, já nessa época a educação destas crianças e jovens não era tomada de forma totalmente isolada da restante comunidade educativa, pois a educação especial integraria “actividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades” (AR, 1986, artigo 17.º, 3072).

A designação de NEE surge, em 1991, na legislação portuguesa, no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 319/91 (ME, 1991). Neste documento de política educativa é, pela primeira vez, regulamentada a educação dos alunos categorizados como apresentando NEE (Rodrigues, 2001b). Este documento assinala, ainda, no seu preâmbulo, uma importante transição: a substituição, sustentada por critérios pedagógicos, “da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de alunos com necessidades educativas especiais” (ME, 1991). Esta foi, por

isso mesmo, uma transição desejável, do ponto de vista educacional, pois consagrava, para estas crianças, o direito à educação baseado num modelo pedagógico e não num modelo médico-terapêutico, abrindo espaço para abordagens à diferença mais próximas da educação (Bairrão, 1998; Costa, 1999). Esta caracterização traria contudo, embora de forma subtil e mais sofisticada, o conceito de normalização e, com ele, o risco acrescido da dicotomização entre alunos do ensino regular e alunos categorizados como apresentando NEE, ou ainda entre os que frequentavam o ensino regular e os que frequentavam o Ensino Especial (Ainscow, 1996; César, 2012b; Rodrigues, 2001b).

Segundo Rodrigues (2001b), “A escola integrativa (i.e., a escola em que se integram alunos com necessidades educativas especiais) é, assim, uma primeira sensibilização da escola para a diferença” (p. 17, parêntesis no original). No entanto, este mesmo autor, iluminando algumas incoerências, ao nível *macro*, do paradigma integrativo, sublinha que este ter-se-ia “preocupado exaustivamente com o apoio ao aluno (com a intervenção com o aluno) e não ter cuidado a intervenção sobre o sistema escolar. Na verdade, não é o aluno que precisa ser mudado é o conceito homogeneizador da escola tradicional” (pp. 18-19, parêntesis no original). Isto mesmo realça também César (2012a, 2012b), quando analisa, num texto mais recente, os avanços e recuos, bem como o caminho que ainda falta percorrer, rumo à inclusão.

Por outro lado, já num nível mais *meso*, Ainscow (1996) realça que, ainda se erguiam, à época, barreiras, que comprometiam a adesão ao paradigma integrativo nas escolas do ensino regular, como as relacionadas com “os professores das escolas regulares ainda não verem o ensino das crianças com necessidades educativas especiais como sendo da sua responsabilidade” (p. 17). César (2003) e César e Santos (2006) retomam esta questão, mas analisando alguns casos de sucesso que, como salientam Armstrong e seus colaboradores (2000), podem contribuir para ajudar a ultrapassar o paradigma da integração, que ainda vigora em muitas escolas, em Portugal, apesar dos atuais documentos de política educativa já não o subscreverem (ME, 2008). Salientam como o recurso ao trabalho colaborativo entre professores, professores e investigadores, bem como entre professores e alunos e entre alunos de uma mesma turma permitiu ultrapassar o paradigma da integração e, ainda sob a influência de documentos de política educativa que subscreviam a integração (ME, 1991), desenvolver práticas que promoviam a educação inclusiva. Estes autores ilustram as diferenças entre estas duas abordagens, mostrando como as práticas podem permitir passar para um novo paradigma, em rutura com o anterior.

Assim, apesar das transformações nos documentos de política educativa, tanto internacionais como nacionais, bem como dos apoios disponíveis nas escolas do ensino regular para os alunos categorizados como apresentando NEE (ME, 1991), alguns autores vieram questionar adequação e a coerência do paradigma integrativo para responder à diversidade crescente que caracteriza as escolas (Ainscow, 1996, 1999; Morgado, 2003; Rodrigues, 2001a; Santos, 2014). Outros, através de práticas inovadoras, mesmo na vigência de documentos de política educativa que subscreviam a integração e a normalização (ME, 1991), foram além do que estava mencionado, criando espaços e tempos que contribuíram para tornar os cenários de sala de aula e as vivências escolares mais inclusivos (César, 2003; César & Oliveira, 2005; César & Santos, 2006; César et al., 2014). Neste último caso, assumiram uma rutura com o paradigma integrativo, o que levou a um reposicionamento profissional desta equipa de investigação formada por muitos professores dos ensinos básico e secundário, além de psicólogos, professores do ensino superior e outros agentes educativos (César, 2013a, 2013b; Ventura, 2012). Estas contribuições permitiram pôr em prática os princípios da educação inclusiva, antes mesmo destes terem sido conceptualizados em documentos como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ilustrando como o conhecimento se constrói através de uma relação biunívoca entre teoria e as práticas, ou seja, como estas também podem pressionar os investigadores para alargarem os quadros conceptuais.

3.2. O PRESENTE: EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A EI, que emergiu já na última década do século XX, sublinha a necessidade, de se (re)organizar a Escola de forma a acolher todas as crianças (Ainscow, 1999; César, 2012b, 2013a; César et al., 2014; Costa, 1999; Hegarty, 2001). Porém, mesmo antes de ser conceptualizada, em artigos científicos da especialidade ou em documentos de política educativa, os princípios inerentes à EI já eram utilizados, em Portugal, através da organização e das práticas profissionais pioneiras desenvolvidas no Centro Infantil Helen Keller (Branco, 2007; Santos, 2014; Silva, 2008). Esta escola, fundada em 1955 por João dos Santos, pedopsiquiatra e psicanalista, e outros colaboradores, caracterizava-se, desde a sua fundação, “por ser uma escola onde se tem vindo a fazer a inclusão de crianças cegas ou com baixa visão” (Silva, 2008, p. 97). Nesta escola, os alunos cegos aprendem com os que não são cegos e os que apresentam baixa visão – à

época, designados por amblíopes – e os professores adequam as suas práticas profissionais para ensinarem todos os alunos, numa escola em que todos reconhecem o benefício para os não cegos da interação com os cegos (Silva, 2008). Assim, mesmo antes de ser conceptualizada em documentos de política educativa, a EI era desenvolvida nesta escola, numa “perspectiva de inclusividade, mesmo que este termo só tenha aparecido na literatura científica cerca de trinta anos mais tarde” (Silva, 2008, p. 103). O paradigma da inclusão e o conceito de EI emergiram assim, em Portugal, primeiro nas práticas profissionais e, só depois, foram conceptualizados na literatura da especialidade e nos documentos de política educativa internacionais e nacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), um marco no que à EI diz respeito.

3.2.1. Clarificação conceptual

A EI é um conceito polissémico e complexo, que tem sido utilizado em muitos contextos, cenários e situações, incluindo muitas culturas diferentes (César & Ainscow, 2006), pelo que tem sido interpretado e posto em prática de diversas maneiras. Devido a essa diversidade de contextos e culturas, tem também sido confrontado com diferentes tipos de barreiras. Assim, nas últimas décadas, diversos documentos de política educativa, bem como a literatura da especialidade, têm vindo a debater a necessidade de uma clarificação conceptual (Ainscow & César, 2006; César, 2003, 2012b; Hegarty, 2001; Rodrigues, 2001b; Slee, 2011; UNESCO, 1994; 2000b, 2008).

Contudo, apesar dos diversos investimentos na produção de literatura da especialidade e de documentos de política educativa, este trabalho permanece – e permanecerá – inacabado (Ainscow & César, 2006; César, 2012b; Slee, 2011; UNESCO, 2008a), pois as concepções são histórico-culturalmente situadas, pelo que vão mudando, ao longo do tempo e nos diversos espaços em que se utilizam. Apesar disso, iluminando algumas contradições que têm vindo a existir em documentos de política educativa nacionais, César (2012b) sublinha que “os caminhos para a inclusão precisam de assumir uma clarificação conceptual, nomeadamente no que se refere ao que se designa por educação inclusiva” (p. 72). Importa, assim, discutir a terminologia e a conceptualização subjacente a alguns documentos de política educativa, bem como da literatura da especialidade, iluminando diversos aspetos que permitem clarificar o conceito de EI.

3.2.1.1. Os cinco sentidos da EI

De acordo com o quadro de referência teórico que construímos, o conceito de EI assume significados distintos (Ainscow & César, 2006), que depois são interpretados também de forma própria, por cada leitor e cada interveniente, que lhes atribui um sentido que é configurado pelas suas crenças, vivências, conhecimentos e expectativas, entre outros aspetos (César, 2013a, 2013b, 2014). Assim, assumimos que o conceito de EI é polissémico e configurado pelas lentes de quem observa, apresenta e interpreta os fenómenos educativos e/ou sociais (Hamido & César, 2009). Daí resulta a necessidade de cada investigador tornar claro o quadro de referência teórico em que se move.

De acordo com a revisão de literatura da especialidade, realizada por Ainscow e César (2006), emergem cinco sentidos que têm sido mais frequentemente atribuídos ao conceito de EI. O primeiro refere-se à “inclusão relacionada com a deficiência e as ‘necessidades educativas especiais’” (Ainscow & César, 2006, p. 233, aspas no original). Como clarificam, alguns autores têm vindo subscrever a posição de que a EI se relaciona com a educação dos alunos “categorizados como ‘apresentando necessidades educativas especiais’” (Ainscow & César, 2006, p. 233, aspas no original), ou seja, começou por existir, inicialmente, uma associação que alguns autores fizeram entre EI e acolhimento a pessoas em condição de deficiência. Assim, apesar de a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) subscrever um conceito de EI mais amplo, que não se limita a estas pessoas, há abundante literatura da especialidade que usa o conceito de EI com este significado.

Booth e Ainscow (2002) também afirmam que “a inclusão é frequentemente associada aos alunos que apresentam deficiências ou aos alunos vistos como ‘tendo necessidades educativas especiais’” (p. 1, aspas no original), o que retoma o significado que atrás foi explicitado. Ainscow e César (2006) sublinham, no entanto, que não é adequado relacionarmos a EI apenas com as características de alguns casos isolados, pelo que esta posição pode ocultar algumas barreiras organizacionais que se erguem à participação e à aprendizagem de outros alunos, em particular aqueles que não são categorizados como apresentando NEE e que, contudo, deveriam ser abrangidos pelo conceito de EI, bem como pelo acolhimento que este paradigma pressupõe, pois também eles necessitam de apoios educativos e sociais especializados (AESE), designação que César (2012b) prefere, em substituição da de NEE, uma vez que estes apoios podem ser necessários mesmo fora do contexto escolar, o que o conceito de NEE

não contempla.

Os princípios da EI sublinham a necessidade da Escola tomar as medidas adequadas para se (re)organizar, de forma a acolher e celebrar a diversidade (Armstrong e tal., 2000; UNESCO, 1994). Subscrevemos, assim, a posição de Booth e Ainscow (2002) quando afirmam que a “inclusão diz respeito à educação de todas as crianças e jovens (...) Envolve uma observação detalhada sobre a forma como se podem reduzir as barreiras de aprendizagem e participação para qualquer aluno” (p. 1). Ao assumir esta posição, estes autores assumem a posição de que as barreiras decorrem essencialmente dos modos de organização da Escola e não das características do aluno. Ainscow e César (2006), César (2003, 2009a, 2013a, 2013b, 2014; César et al., 2014) sublinham ainda que a construção de cenários educativos mais inclusivos passa pela diminuição das barreiras à aprendizagem e à participação destes alunos, disponibilizado os recursos adequados ao acesso ao sucesso escolar de todo e qualquer aluno.

No que concerne ao segundo sentido atribuído à EI, segundo Ainscow & César (2006), diversos autores têm vindo a assumir a “inclusão como resposta a exclusões disciplinares” (p. 234). Estes autores reconhecem que a literatura da especialidade tem vindo a mostrar que, num número considerável de países, a EI tem vindo a ser relacionada com a educação dos alunos que apresentam formas de ação e reação disruptivas, em cenários de educação formal. Em Portugal, no final do século XX, foram ensaiadas algumas práticas pioneiras, como os currículos em alternativa, que procuravam romper com estas formas de ação e reação, que se norteavam pela disrupção, e/ou pela violência e pelo abandono escolar precoce (César, 2002; César & Oliveira, 2005; Oliveira, 2006; Vieira, 2001).

Como refere César (2002),

no início, os currículos em alternativa surgiram quando um grupo de professores, empenhado e criativo, decidia que os alunos tidos como mais problemáticos também tinham direito a uma alternativa educacional viável e decidiam reunir-se, trabalhar em conjunto, para encontrar soluções que evitassem a exclusão de alunos que estavam em vias de abandonar a Escola precocemente. (p. 93)

Assim, mesmo na época em que os documentos de política educativa, em Portugal, ainda subscreviam princípios de integração (ME, 1991), algumas práticas de vanguarda facilitaram a construção de cenários educativos mais equitativos e inclusivos. A criação dos currículos em alternativa passava, no entanto, pela concordância de quem detinha, num determinado momento, e espaço, mais poder, isto é, os órgãos de gestão

da escola (César, 2002; César & Oliveira, 2005; Oliveira, 2006; Vieira, 2001). Quem detinha mais poder optava, assim, por distribuir o poder, utilizando-o, bem como ao currículo em alternativa, como um veículo para a inclusão daqueles que a Escola categorizava como problemáticos e que apresentavam, com maior frequência, formas de ação e reação caracterizadas pela indisciplina e pelo absentismo escolar (César, 2002; César & Oliveira, 2005).

Também em escolas em que existiam diversas formas de ação e reação disruptivas, bem como muitos alunos que participavam em culturas minoritárias vulneráveis, socialmente pouco valorizadas, cujas famílias tinham construído baixas expectativas em relação à Escola, foram desenvolvidas dinâmicas regulatórias Escola/Família, enquanto forma de *empowerment* destes alunos e respetivas famílias (César, 2013b; César et al., 2014). Assim, quer o contexto escolar quer os cenários de sala de aula se tornaram mais interculturais e inclusivos, fazendo com que as formas de ação e reação disruptivas desaparecessem quase por completo. Subscrevemos a posição de César (2012b) quando afirma que “A inclusão é particularmente configurada pela forma como é exercido o poder, ou seja, pela distribuição de poder que é, ou não, efectuada” (p. 74), podendo essa mesma distribuição do poder aumentar ou diminuir as atuações disruptivas dos alunos.

Recentemente, alguns autores têm vindo a iluminar que, em Portugal, alguns professores, psicólogos e outros agentes educativos ainda expressam atitudes e preocupações pouco inclusivas, em particular no que concerne aos alunos que apresentam formas de ação e reação mais agressivas (Santos, 2008; Santos et al., 2013; Santos & César, 2010b). Reconhecemos que o problema permanece, pelo que ainda falta dar muitos passos em direção à construção de cenários educativos (mais) inclusivos. Neste sentido particular da EI, isso passa por transformar a educação, preparando os diversos agentes educativos para saberem responder às diferentes características emocionais comprometedoras da socialização de todos alunos, facilitando o acesso ao sucesso escolar (Castilho, & Salgueiro, 2005; César, 2002, 2013a, 2013b; César et al., 2014; César & Santos, 2006; Santos, 1988b; Strecht, 2008).

No que concerne ao terceiro sentido que Ainscow e César (2006) mencionam, este refere-se à “inclusão respeitante a todos os grupos vulneráveis à exclusão” (p. 234), ou seja, abrange também o que César (2013b) salientou, ao cunhar o constructo de dinâmicas regulatórias e realçar a sua relevância em relação às relações Escola/Família, sobretudo quando se tratava de famílias que participavam em minorias vulneráveis,

socialmente desvalorizadas. Assim, os alunos que participam nestas minorias podem aparecer nos dois sentidos – segundo e terceiro – atribuídos à EI, pois conjugam, frequentemente, as formas de atuação disruptivas com o participarem em culturas minoritárias vulneráveis.

A análise da literatura da especialidade ilustrou, segundo Ainscow e César (2006), que alguns autores têm vindo a atribuir um sentido mais amplo ao conceito de EI. Este posicionamento atribui um significado e um sentido ao conceito de EI que vai para além da educação dos alunos que estão categorizados como apresentando NEE. Relaciona-se também com o ultrapassar de quaisquer formas de discriminação e de vulnerabilidade que todo e quaisquer aluno possa enfrentar no acesso ao sucesso escolar. De acordo com César & Ainscow (2006), em alguns países, este sentido mais amplo conecta o conceito de EI com os constructos de “inclusão social” e de “exclusão social” (p. 234). Como referem, o constructo de inclusão social refere-se, de acordo com a análise realizada, às barreiras acrescidas que alguns grupos de alunos enfrentam para acederem a trajetórias de participação ao longo da vida (César, 2013a), sobretudo em contexto escolar, configuradas pelo sucesso escolar e pela partilha cultural com os pares e outros agentes educativos. Segundo Ainscow e César (2006), entre estes alunos encontram-se crianças e adolescentes institucionalizados, as alunas que são mães ainda na adolescência, assim como aqueles que participam maioritariamente em culturas mais afastadas da cultura escolar, como a cultura cigana.

Ainscow e César (2006) realçam que parece emergir um posicionamento mais fluido em relação à EI, relatando que alguns autores atribuem um sentido mais conectivo a este conceito. Por outro lado, referem também que este posicionamento levanta a possibilidade de poderem existir padrões semelhantes entre os processos de exclusão, que alunos categorizados como apresentando NEE enfrentam, e os processos de exclusão que outros alunos não categorizados como apresentando NEE vivenciam. Entre estes alunos, encontram-se aqueles que entram em processos de exclusão, que se relacionam com formas de ação e reação mais disruptivas e os alunos de famílias com estatutos sócio-económicos mais baixos (Ainscow & César, 2006; César, 2002; César & Oliveira, 2005; Strecht, 2008). Torna-se possível inferir que, neste sentido, o conceito de EI engloba também os alunos que vivem nos meios rurais algarvios, ou seja, aqueles que, em Portugal continental, apresentam uma elevada probabilidade de fazer parte de famílias de estatutos sócio-económicos mais baixos e que se encontram mais vulneráveis ao insucesso escolar e ao abandono escolar precoce (INE-DRA, 2004).

O quarto sentido refere-se, de acordo com Ainscow & César (2006), à “inclusão como promoção da Escola para todos” (p. 234, maiúscula nossa). Estes autores reconhecem que a análise da literatura revela que, ao longo das últimas décadas, emergiram alguns movimentos em países como a Inglaterra, Portugal e a Dinamarca, que pretendiam uma Escola do ensino regular, comum para todos os alunos. Estes movimentos advogavam, de acordo com estes autores, mais justiça social e lutavam pela construção de sistemas educativos mais equitativos, opondo-se à segregação dos alunos de acordo com os desempenhos académicos. Como referem,

No Reino Unido, por exemplo, o termo ‘escola compreensiva’ é usado geralmente no contexto do ensino secundário e foi estabelecido em reação a um sistema que alocava crianças a diferentes tipos de escolas, tendo por base os desempenhos académicos que o aluno apresenta aos 11 anos de idade, reforçando as inequidades baseadas nas classes sociais. (Ainscow & César, 2006, p. 234, aspas no original)

Esta posição face ao conceito de EI materializou-se de forma diversa no contexto de diversos países. Na Noruega, a conceção de uma Escola comum para todos os alunos conjugava, em si, a de que a Escola deveria facilitar o processo de construção de uma identidade única norueguesa, que possibilitasse a participação de todos em comunidades que apresentavam identidades diversas. Este posicionamento colocava ainda a ênfase de que a educação de todos os alunos, incluindo aqueles que eram categorizados como apresentando NEE, deveria decorrer na escola mais próxima da comunidade onde viviam. Ainscow e César (2006) sublinham que este posicionamento face à EI promoveu a inclusão dos alunos categorizados como apresentado NEE na comunidade onde viviam. Sublinham, no entanto, que este movimento não foi acompanhado de um movimento reformista que transformasse a Escola de uma maneira sustentada e que permitisse celebrar a diversidade como uma riqueza (Armstrong et al., 2000), o que originou alguns paradoxos.

Em Portugal, esta posição materializa-se sob na forma de um sistema educativo que oferece um ensino unificado – ensino regular, diurno – a uma população que é diversa. Ainscow e César (2006) iluminam, por isso, o sentido contraditório que esta posição oferece ao conceito de EI. Sublinham que, ao oferecer o mesmo para todos, o que corresponde à igualdade, a Escola poderá estar a comprometer a equidade de oportunidades no acesso ao sucesso escolar que passa, também, pelo confronto com a riqueza que a diversidade nos oferece (Armstrong et al., 2000; César, 2009a, 2013a, 2013b; César & Ainscow, 2006). Por outro lado, se atendermos a que o próprio

desenvolvimento identitário passa pelo confronto com a diversidade, ao não facilitar o encontro com a diversidade, a partilha entre quem participa em diferentes culturas, o recurso a materiais e exemplos dessas várias culturas, poderá ser o próprio desenvolvimento sócio-cognitivo e emocional que poderá estar em risco (César, 2009a, 2013b; César & Calado, 2010; César & Santos, 2006; César et al., 2014; Favilli, César, & Oliveras, 2004).

No que concerne ao quinto sentido, Ainscow e César (2006) afirmam que o conceito de EI passa pela “inclusão como Educação para Todos” (p. 235, maiúsculas no original). De acordo com estes autores, este posicionamento face à EI emerge a partir dos anos 90, do século passado, a partir de um movimento coordenado pela UNESCO. Neste movimento destaca-se a *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos* (UNESCO, 1990), que decorreu em Jomtien. No final desta conferência foi subscrita, pelos participantes, a *Declaração mundial sobre educação para todos* (UNESCO, 1998). Foi proclamado, a partir do Artigo 1, que **“Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem”** (UNESCO 1998, p. 3, negrito no original). Reconheceu-se, assim, o direito de todos, e também de cada pessoa, a serem satisfeitas as suas necessidades específicas de aprendizagem, ou seja, o que César (2012b) designa como a Escola ser capaz de satisfazer as características, necessidades e interesses de cada aluno.

De acordo com os seus subscritores, o acesso à Educação para Todos não teve, no entanto, os desenvolvimentos esperados, pelo que muitos dos objetivos permanecem por cumprir, contrariando o que seria desejável. No final desta conferência, os participantes renovaram o compromisso com a materialização dos objetivos da educação para todos traçando, para isso, um plano de ação que procurasse atingir os objetivos e cumprir com as necessidades de uma Educação para Todos (UNESCO, 1990). No virar do milénio, renova-se no *Fórum Mundial sobre Educação*, em Dakar, o compromisso internacional de promover a Educação para Todos (UNESCO, 2000). Os participantes deste fórum, reconhecendo os progressos realizados relativamente às metas para a Educação para Todos, que emergiram da *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos* (1990), reconhecem que o balanço ilustra que, em larga medida, os objetivos traçados anteriormente permanecem por cumprir. São, assim, (re)traçados os objetivos da Educação para Todos e aprovado o *Marco de Ação de Dakar* (UNESCO, 2000). Neste, os representantes dos governos presentes neste fórum mundial

comprometeram-se a materializar os objetivos de uma educação de qualidade para todos os cidadãos (UNESCO, 2000).

De acordo com César & Ainscow (2006), a conferência mundial que decorreu em Jomtien, bem como o fórum mundial, que decorreu em Dakar, constituíram passos importantes para se (re)pensar, isto é, para se (re)debater formas de reutilizar as escolas como formas de promoção do acesso à educação e à participação nas comunidades, em particular, aquelas em que se observam situações de desenvolvimento sócio-económico mais vulnerável. No entanto, volvidos 20 anos da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e apenas a um ano da data prevista – 2015 – para que se tivessem atingido os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ONU, 2000), subscritos por 189 Estados Membros das Nações Unidas, observamos que um longo caminho nos separa, ainda, da EI e que nenhum dos oito objetivos traçados, entre eles alcançar o ensino primário universal (Objetivo 2), ou promover a igualdade de género e a autonomização da mulher (Objetivo 3), aspetos essenciais da EI, conseguiu ser atingido ou está, sequer, perto de o ser. Por isso mesmo, a clarificação conceptual, a discussão e a intervenção que promovam a EI continuam na ordem do dia e fazem parte das agendas dos países e das sociedades que pretendam poder ser considerados desenvolvidos.

3.2.1.2. Princípios da EI

Os princípios da EI ultrapassam largamente a inclusão dos alunos que necessitam de AESE, abrangendo todas as características, necessidades e interesses de toda e qualquer pessoa (Ainscow, 1999; Ainscow & César, 2006; Bénard da Costa, 1999; César, 2003; Hegarty, 2001; Porter, 1997). Reconhecem a necessidade de saber respeitar, valorizar e celebrar a diversidade como uma riqueza (Armstrong et al., 2000). De acordo estes princípios, a diversidade, que caracteriza todo e qualquer aluno, não é um problema mas antes uma oportunidade para enriquecer uma determinada comunidade, bem como os processos de ensino e de aprendizagem (Bénard da Costa, 1999; César, 2003, 2012b; 2013a, 2013b; César & Ainscow, 2006; César et al., 2014; Slee, 2012; UNESCO, 1994, 2000a). No entanto, como salienta César (2012b), para que os agentes educativos, nomeadamente os professores, consigam potencializar as oportunidades de aprendizagem trazidas por essa riqueza, é preciso que a formação inicial e contínua esteja adequada à EI, algo que, em Portugal, ainda não acontece.

Assumir os princípios da EI lança, assim, a todos os agentes educativos, o desafio, de celebrar a diversidade e de se afastarem dos princípios epistemológicos que

sustentam o paradigma da integração, ou que subscrevem a normalização (César, 2003, 2012b; César et al., 2014; Rodrigues, 2003a). Assumimos que, num primeiro momento, o conceito de educação inclusiva surge como resposta aos alunos categorizados como apresentando NEE. Contudo, posteriormente, surge como um direito de todos (Santos, 2014). Para além disso, como salientam César (2012b) e Rodrigues (2006), o paradigma da inclusão emerge de uma rutura com o paradigma da integração, pelo que não se trata apenas de uma continuação mais sofisticada deste paradigma, nem de uma resposta que se oferece aos alunos que necessitam de AESE. Trata-se de uma conceção distinta do que deve ser a Escola, de como se ensina e de como se aprende (César et al., 2014).

Os princípios da EI rompem com as teorias que subscrevem que a adaptação à Escola deve partir exclusivamente dos alunos, isto é, de que são os alunos que se adaptam às escolas e que estas não devem tomar qualquer iniciativa para se adaptarem às características, necessidades e interesses dos alunos (César, 2003; César & Oliveira, 2005; César & Santos, 2006; UNESCO, 1994, 2000b). Segundo César (2012b), no “paradigma da inclusão considera-se que as barreiras ao acesso ao sucesso escolar e social são configuradas pelas características e formas de funcionamento dos próprios sistemas (social, político, de ensino, entre outros)” (p. 72, parêntesis no original), e não pelas características que alguns observam em algumas crianças e adolescentes. Olhar os sistemas de ensino e as escolas à luz dos princípios da EI tem subjacente atribuir-lhes o privilégio de se organizarem para celebrarem a diversidade que caracteriza os alunos, em particular aqueles que, aos outros, parecem mais diferentes, ou seja, cujas diversidade torna necessária a existência de AESE (Armstrong et al., 2000; César, 2003, 2012b; UNESCO, 1994, 2000) e, por isso mesmo, são os sistemas que precisam de se adaptar aos diversos indivíduos, se queremos que todos acedam ao direito a uma inclusão universal (Laborinho Lúcio, 2014). Estas adaptações incluem o sistema de ensino propriamente dito, nomeadamente a maneira como os currículos e as avaliações externas, vulgo exames, são concebidos e a decisão de estes últimos existirem, ou não. Mas, para além disso, referem-se também às práticas, em aula, pois se o sistema de ensino, os currículos e as avaliações externas mudarem, mas as práticas permanecerem iguais, a exclusão continuará a ser sentida e vivenciada por muito alunos, nomeadamente na sua versão mais penalizadora, em termos de trajetória de participação ao longo da vida: a exclusão escolar retratada nos abandonos escolares precoces, que ainda são muito elevados, em Portugal (César, 2009a, 2013a, 2013b; Strecht, 2008).

Alguns autores têm vindo a realçar que a persistente falta de transformações organizacionais constitui uma das barreiras mais consistentes à materialização dos princípios da EI (Dyson & Millward, 2000). Daí que outros autores sublinhem que a construção de cenários educativos mais inclusivos é uma tarefa que reclama transformações sociais que promovam o desenvolvimento de políticas, práticas profissionais e de, sobretudo, culturas inclusivas nas escolas do ensino regular (Booth, & Ainscow, 2002). O desafio criado pelo crescente aumento da diversidade nas escolas e, também, na sociedade, é um processo que coloca tensões entre as diversas posições (políticas, económicas e sociais), tanto nas formas de ação como nas de reação dos agentes educativos que participam na construção de cenários educativos (mais) inclusivos (Ainscow, 1999; Laborinho Lúcio, 2014; Porter, 2014; Rodrigues, 2003a). Rodrigues (2003b) questiona-se assim se “Poderá existir uma escola inclusiva numa sociedade que não o é?” (p. 91).

Para construir cenários educativos mais inclusivos, acrescentaríamos que é necessário desocultar os princípios epistemológicos subjacentes ao paradigma da inclusão. Daí que César (2008) sublinhe que a inclusividade é um caminho longo, no qual “uma consciência epistemológica desenvolvida pode levar a que este processo tenha a adesão de mais pessoas” (p. 29). Quando refletimos pouco, discutimos pouco com os pares e apropriamos pouco conhecimento sobre os princípios epistemológicos que estão subjacentes aos paradigmas que suportam a construção dos cenários educativos, quando nem chegamos a reconhecer a condição societal que caracteriza o século XXI – a multiculturalidade – ou, pior ainda, julgamos que essa condição é suscetível de desaparecer, é difícil promover a EI. Se ignoramos o que é ser um aluno que necessita de AESE, bem como as barreiras que enfrentam e tentam ultrapassar, ou as vantagens, para todos, de (com)viverem com a diversidade, respeitando-a, não se consegue promover a EI. Por isso mesmo, abrir o debate sobre os princípios da EI é, assim, um passo fundamental para a que a construção de contextos, cenários e situações (mais) inclusivos.

Os princípios da EI têm vindo a ser discutidos nas últimas décadas, sendo vários os autores a referir rumos quanto ao desenvolvimento de cenários educativos mais inclusivos (Ainscow, 1999, 2010; Ainscow, Porter, & Wang, 2000; César, 2003, 2012b; César & Ainscow, 2006; César & Santos, 2006; César et al., 2014; Forlin, 2010; Melro, 2015; Rodrigues, 2003a; UNESCO, 1994, 2000b, 2008a). Durante a década de 90, na *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*, discutiram-se, ao nível

macro, “as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva (...) para atender todas as crianças” (UNESCO, 1994, p. iii). No final desta conferência foi subscrita, por 92 países, incluindo Portugal, e 25 organizações internacionais, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Segundo Rodrigues (2001b), esta declaração “é uma verdadeira “carta magna” da mudança (...) da escola integrativa para a educação inclusiva” (p. 19, aspas no original).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), onde se proclamaram os princípios da EI, colocou a ênfase na (re)organização dos sistemas educativos e na importância que as escolas do ensino regular assumem na construção de espaços e tempos escolares e sociais (mais) inclusivos,

as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (p. ix)

Este documento de política educativa reconhece que todas as crianças têm o direito a ser educadas nas escolas do ensino regular, pois são estes os cenários mais adequados para educar todo e qualquer aluno. De acordo com os princípios da EI, subscritos na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), as escolas do ensino regular são assumidas como sendo o local onde se deverá educar todas crianças, apresentem ou não AESE. Por exemplo, “sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (UNESCO, 1994, p. 6). Estas devem ser educadas, em conjunto, nas escolas do ensino regular, segundo os princípios da EI. Todas as crianças são sujeitos de direito e, por isso mesmo, têm o direito a participar na comunidade, de ter uma voz que consigam exteriorizar e a serem escutados pois, como qualquer outro cidadão, têm o direito de participar na vida da sociedade onde vivem (Laborinho Lúcio, 2014).

Os subscritores da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reconhecem que os princípios da EI se conectam com o ampliar, por toda a sociedade, de princípios de justiça social, sendo que a vantagem das escolas inclusivas

não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas. (p. 6)

A construção de uma sociedade mais justa e equitativa, norteadas pelos princípios da EI (UNESCO, 1994), passa por adotar as medidas adequadas para que a construção de uma escola (mais) inclusiva avance. Isso tem subjacente facilitar o acesso à Escola e ao sucesso escolar a todas as crianças, procurando evitar a exclusão escolar, ou seja, o primeiro degrau da exclusão social (Strecht, 2008). A construção de uma Escola (mais) inclusiva deverá ser um ideal, que a todos mobilize, para o qual César (2003) apresenta um possível percurso a tomar, para dar voz à diversidade e à sua riqueza,

subscorre os princípios da inclusividade, entendendo-se por inclusão o oposto da exclusão, ou seja, garantindo que a escola [leia-se Escola] deixa de ser um lugar privilegiado apenas para alguns, para passar a ser um espaço-tempo em que cada um encontra o seu próprio lugar, tem direito ao seu ritmo, à sua cultura, sendo ajudado a construir uma identidade de que se possa orgulhar por a sentir respeitada. (p. 122)

A inclusão é um fenómeno que se opõe à exclusão, que facilita a construção de espaços e tempos norteados pelo encontro com a diversidade, pela sua valorização e partilha do que se pode aprender com quem é diferente de nós. Contudo, apesar de nos últimos anos terem vindo a ser dados alguns passos no sentido da construção de escolas e sociedades mais inclusivas (César, 2012b), nomeadamente através da publicação e alguns documentos de política educativa internacionais (UNESCO, 1994, 1998, 2000b), norteadores dos princípios da EI, bem como do desenvolvimento de diversos projetos de intervenção, onde a EI emerge (Allan & Slee, 2008; Armstrong et al., 2000; Badalo, 2012; César, 2003, 2009a, 2013a, 2013b; César & Santos, 2006; César et al., 2014; Courela & César, 2012; Mittler, 2000; Oliveira, 2006), ainda observamos diversos fenómenos de segregação, no panorama nacional e internacional (Bowie, 2009; César, 2014; César & Ainscow, 2006; Forlin, 2010; Melro, 2015; Rodrigues, 2003a; Slee, 2011, 2012) ou mesmo, como designa César (2012c), formas mais ou menos subtis de exclusão.

Mais recentemente, em novembro de 2008, teve lugar a *48th Session of the International Conference on Education*, organizada pela UNESCO, com a presença de, representantes de 153 Estados Membros da UNESCO, de 20 organizações intergovernamentais e 25 Organizações Não Governamentais (ONGs). Estes participantes recomendavam, no relatório final desta conferência, aos Estados Membros para,

Reconhecerem que a educação inclusiva é um processo em andamento, norteadas para o proporcionar uma educação de qualidade para todos e, simultaneamente, pelo respeito

da diversidade e das diferentes necessidades e capacidades, características e expectativas de aprendizagem dos alunos e das comunidades, eliminando todas as formas de discriminação. (UNESCO, 2008a, p. 18)

Neste relatório final sublinha-se que a EI é um processo, sempre inacabado, ou seja, um ideal que deve nortear as práticas (César, 2012b), procurando encontrar formas mais adequadas de respeitar a diversidade e de facilitar o acesso a uma educação de qualidade para todos (UNESCO, 2008a). Daí que diversos autores prefiram falar de cenários mais inclusivos, salientando esta dimensão de *work-in-progress* da EI (César, 2009a; César & Santos, 2006; César et al., 2014; Slee, 2010). Reconhecemos assim, com Slee (2010), que “O trabalho da educação inclusiva é o de identificar e dismantelar a exclusão” (p. 18), o que passa, acrescentaríamos nós, por facilitar uma análise crítica sobre o que separa a inclusão da exclusão. Se considerarmos que aquilo que mais facilita a construção de processos de exclusão é a ignorância e a falta de discussão e de dialogo interpares, mas também entre diferentes níveis, incluindo os responsáveis pela tomada de decisão, compreendemos que existe um profundo trabalho que necessita de ser feito. Contudo, alguns índices, em Portugal, apontam para mudanças e para posicionamentos de maior abertura ao dialogo, como a existência recente, desde 2012, das Conferências Parlamentares sobre Educação Especial, que têm decorrido anualmente na AR (César, 2012a; Laborinho Lúcio, 2014; Rodrigues, 2014).

O desafio criado pelo crescente aumento da diversidade nas escolas e, também, na sociedade, é um desafio complexo. Numa sociedade que são vários os desrespeitos pela singularidade de cada ser humano, em que a exclusão parece um fenómeno banalizado e que o compromisso com a construção de cenários inclusivos se apresenta ainda ténue, assumir o compromisso de construir cenários educativos que, a cada dia, possam materializar os princípios da EI (UNESCO, 1994). Torna-se, assim, fundamental defender o direito à educação para todos, ou a uma EI, se queremos uma sociedade com maior justiça social e, por isso, mais equitativa.

3.2.2. Investigação em Educação Inclusiva

Ao longo dos últimos anos a produção de investigação no domínio da EI tem sido mais abundante, o que tem facilitado uma maior divulgação de resultados neste domínio. Observamos, no entanto, que esta produção continua a ser escassa face às necessidades, sobretudo no que se refere a estudos realizados em meio rural, o que penaliza estes meios. Assim, a carência de investigação neste domínio persiste e isso

constitui uma barreira à construção de cenários educativos mais inclusivos, como realçam Allan e Slee (2008) ou César (2012b). Esta autora relata que, em Portugal, persistem diversas barreiras ao desenvolvimento de investigação no domínio da EI, incluindo barreiras burocráticas, o que também contribui para os baixos índices de produção científica neste domínio. Assim, torna-se premente divulgar e discutir os resultados que emergem da investigação realizada neste domínio.

Observamos que os diversos estudos que têm vindo a ser realizados no domínio da EI apresentam *designs* de investigação que são diversos, tanto em Portugal como a nível internacional. Como o quadro de referência teórico e o *design* de investigação selecionado são dois aspetos muito relevantes da investigação, optámos por organizar este ponto em quatro subpontos, cada um deles referente a um *design* de investigação distinto e usado em EI: (1) *surveys* e estudos comparativos; (2) estudos *quasi-experimentais*; (3) projetos de investigação-ação; e (4) estudos de caso.

Constatamos, ainda, que os projetos de investigação, desenvolvidos no domínio da EI e que contemplam mais do que um tipo de *design* de investigação são muito raros. Contudo, explorar as mesmas questões de investigação em diferentes *designs* parece-nos um processo consistente de construir conhecimento. Por isso, decidimos abordar um de deles: o projeto *Interação e Conhecimento* (IC) (César, 2003, 2013a, 2013b, 2014; in press, Ventura, 2012). O IC recorre a *designs* de investigação que passam pelos estudos *quasi-experimentais*, pelos projetos de investigação-ação e pelos estudos de caso (Ventura, 2012), constituindo um exemplo de como as mesmas questões de investigação podem obter respostas mais completas e detalhadas se forem respondidas através de diversos designs de investigação.

3.2.2.1. *Surveys e estudos comparativos*

Sendo raros os estudos que se centram nos meios rurais e sendo esse o foco desta tese de doutoramento, pareceu-nos importante referi-los. Alguns *surveys* e estudos comparativos têm vindo iluminar posições expressas por professores, alunos e encarregados de educação face à EI, ou seja, pelo mesmo tipo de participantes que fazem parte do trabalho empírico desta tese de doutoramento (Loreman, Forlin, & Sharma, 2007; Loreman et al., 2008, 2009; McGhie-Richmond et al., 2013; Santos, 2008; Santos & César, 2010a, 2010b; Santos et al., 2013).

No que concerne às posições expressas por professores face à EI, McGhie-Richmond e seus colaboradores (2013) analisaram os dados de um *survey*, referente a

uma amostra de 123 professores que lecionavam nas escolas do ensino regular dos meios rurais do Canadá. O instrumento de recolha de dados é a escala TPIRC - *Teachers Perceptions of Inclusion in Rural Canada* (McGhie-Richmond et al., 2009). Os resultados mostram que os professores que lecionavam nos meios rurais canadianos optavam por assumir perspectivas moderadas face à EI (McGhie-Richmond et al., 2013). Revelam, ainda, que estes professores também assumiram atitudes moderadas face à EI, sendo que apenas uma ligeira maioria assumiu, por exemplo, que a inclusão não prejudica a educação de outros alunos que necessitam de AESE. Os resultados permitem constatar que estes professores assinalaram posições pouco inclusivas face à cooperação que desenvolvem com os encarregados de educação e, também, quanto aos apoios que recebem para aceder à formação especializada relacionada com a EI.

Em Portugal, os resultados de um estudo que recorreu a um *survey* e que teve como instrumento de recolha de dados privilegiado a escala SACIE – *Sentiments, Attitudes, Concerns about Inclusive Education* (Loreman, Earle, Sharma, & Forlin, 2007) mostram que alguns professores e outros agentes educativos expressam posições moderadas face à EI (Santos, 2008; Santos & César, 2010b, 2013; Santos et al., 2013). Santos e seus colaboradores (2013) realizaram um *survey* e recolheram, em Portugal, dados sobre os sentimentos, atitudes e preocupações face à EI de uma amostra de 289 professores e outros agentes educativos que frequentavam formações iniciais ou pós-graduações que abordavam conteúdos relacionados com a EI. Os resultados desocultam a existência de sentimentos, atitudes e preocupações moderadas e/ou pouco inclusivos, expressos pelos professores e outros agentes educativos. Estes professores e outros agentes educativos optaram por assinalar posições que revelam atitudes moderadas face à EI. Assim, um pouco mais de metade destes participantes concordou, por exemplo, com a presença de alunos que apresentam desempenhos académicos abaixo do esperado, em aulas do ensino regular. A análise de dados mostra, ainda, que a grande maioria dos participantes opta por expressar preocupações pouco inclusivas face à disponibilidade de recursos materiais e humanos para apoiar a inclusão de todos os alunos. Quando comparamos os resultados deste estudo com os de outros *surveys* que recorreram ao mesmo instrumento de recolha de dados, observamos que outros professores, que lecionam em escolas do ensino regular situadas em diversos países, optam também por seleccionar posições que revelam atitudes moderadas face à inclusão e, simultaneamente, revelam preocupações pouco inclusivas (Forlin & Chambers, 2011;

Stella et al., 2007). Assim, este é um fenómeno que se observa noutros países para além de Portugal.

Num outro estudo, acerca das perspetivas face à EI, foi realizado um *survey* que recorreu à escala SPIRC - *Students Perceptions of Inclusion in Rural Canada* (Loreman et al., 2008), utilizando uma amostra de 413 crianças que frequentavam o ensino pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, em contextos predominantemente rurais, no Canadá. Os resultados ilustram que estes alunos optaram por assinalar posições que revelam posições moderadas face à EI. Assim, no que concerne à satisfação escolar, selecionaram posições moderadas. Este estudo também ilumina que, relativamente ao envolvimento na comunidade, estes alunos optaram por posições que mostram que a participação em atividades na comunidade é algo que ocorre com pouca frequência. De acordo com estes autores, os dados recolhidos mostram que é relativamente às expectativas escolares e sentimentos de autoestima positiva que estes alunos optam por selecionar posições mais inclusivas. Na maioria, escolhem posições moderadas face ao clima social da escola. Uma análise mais detalhada revela, no entanto, que os estudantes que necessitam de AESE assumiram posições mais moderadas face ao clima social e à inclusão (Loreman et al., 2008).

Este estudo é corroborado pelos resultados de um outro *survey* desenvolvido por Gannon e McGilloway (2009), cujo principal instrumento de recolha de dados é uma versão modificada (*modified version*) de um questionário elaborado por Gash (1993) e que se destinava a examinar as atitudes das crianças categorizadas como apresentando NEE. Nesta versão modificada, a designação deficiência mental (*mental handicap*) foi substituída por síndrome de Down, de acordo com o foco deste estudo. A amostra incluía 118 crianças que frequentavam escolas primárias, nos meios rurais na Irlanda. Obtiveram-se resultados menos favoráveis à EI do que no estudo de Loreman e seus colaboradores (2008), pois revelaram-se atitudes pouco inclusivas, por parte dos alunos que não necessitariam de AESE, face aos colegas diagnosticados como apresentando Síndrome de Down.

Uma análise aprofundada dos dados recolhidos através de um *survey* que recorreu, como principal instrumento de recolha de dados, à escala PPIERC - *Parents Perspectives on Inclusive Education in Rural Canada* (Loreman et al., 2009), respondida por uma amostra de cerca de 438 encarregados de educação de crianças que frequentavam escolas num meio predominantemente rural, mostram que a vasta maioria destes encarregados de educação assumiu perspetivas moderadas face à EI. Assim,

relativamente ao conjunto de itens que se relacionam com o valorizar os alunos e a capacidade de resposta às necessidades destes alunos, a grande maioria destes encarregados de educação optou por posições inclusivas. No entanto, relativamente às atitudes face à inclusão, estes encarregados de educação optaram, na sua maioria, por expressar posições mais moderadas, quando comparadas com as posições que assumiram face ao valorizar os alunos e a capacidade de resposta às necessidades destes alunos. Loreman e seus colaboradores (2009) referem que, no que concerne ao envolvimento na comunidade, estes encarregados de educação selecionam posições que ilustram um envolvimento pouco inclusivo. Quanto ao encorajamento da responsabilidade e autonomia dos alunos, a maioria indicou também posições moderadas face à EI. Por último, assinalam, com menor frequência, posições inclusivas sobre a influência da criança e dos pais na Escola. Segundo Loreman e seus colaboradores (2009) estes resultados revelam alguma tensão face à forma como é percecionada a educação de crianças que necessitam de AESE, por parte de alguns encarregados de educação, observando-se ainda uma diferença entre aqueles que são encarregados de educação destas crianças e os restantes encarregados de educação.

3.2.2.2. Estudos *quasi-experimentais*

Em Portugal foram desenvolvidos alguns estudos *quasi-experimentais*, que revelavam já algumas preocupações em relação ao acesso ao sucesso escolar de todos os alunos, ou seja, que explícita ou implicitamente subscreviam os ideais da EI (César, 1994; Monteiro, 2003). A investigação desenvolvida por César (1994) é precursora do projeto *Interação e Conhecimento* (IC), que decorreu durante 12 anos (1994/1995-2005/06) e cujos objetivos principais consistiam em estudar e promover as interações sociais em cenários de educação formal e contribuir para uma educação (mais) intercultural e inclusiva (César, 2009a, 2013a; Ventura, 2012). A investigação de Monteiro (2003) faz parte do IC. Ambas surgiram devido ao à preocupação face aos elevados índices de insucesso escolar e abandono escolar precoce, que se observavam em Portugal e de como estes fenómenos colocavam barreiras adicionais ao exercício de uma cidadania crítica e participativa (César, 1994; Monteiro, 2003; Ventura, 2012). Segundo Ventura (2012), estes estudos partilhavam a preocupação de facilitar a todos “o acesso ao sucesso escolar promovendo a equidade de oportunidades, em termos escolares e de socialização alargada, ou seja, de cidadania” (p. 153). Estas preocupações relacionavam-se diretamente com alguns dos princípios da EI (UNESCO, 1994, 1998;

2008), pois a EI advoga o acesso ao sucesso escolar de todo e qualquer aluno, procurando facilitar o exercício de uma cidadania crítica, reflexiva e participativa (César, 2003, 2012b; Rodrigues, 2014).

César (1994) realizou um estudo em que pretendia confrontar os desempenhos dos alunos quando trabalhavam em díade e quando trabalhavam individualmente, resolvendo tarefas da disciplina de Matemática, referentes a dois conteúdos do 7.º ano de escolaridade: equações e números relativos. Este trabalho pretende analisar o papel das interações sociais, da natureza das tarefas propostas, das instruções de trabalho e dos critérios de constituição das díades nos desempenhos matemáticos. Para isso, foram constituídos dois grupos – um grupo experimental (GE) e um grupo controle (GC) – o mais semelhantes possíveis, quanto a critérios como o género, a idade, as representações sociais dos alunos em relação à Matemática ou os seus desempenhos escolares, enquanto aprendentes de Matemática. Cada um dos grupos respondeu a um pré-teste e a um pós-teste, onde resolviam exercícios, ou seja, o que neste trabalho a autora designava por “tarefas habituais” (César, 1994). Depois, em três a cinco sessões intermédias, de acordo com as diversas condições experimentais definidas, os alunos do grupo experimental resolviam problemas, em díade ou individualmente, seguindo diferentes instruções de trabalho consoante as condições experimentais. Os alunos do grupo controle não passavam por estas sessões intermédias. Isto permitia perceber os efeitos das interações sociais (díades), confrontando-os com os que trabalhavam individualmente, mas também possibilitava estudar o efeito das diferentes naturezas das tarefas e das instruções de trabalho, percebendo, por exemplo, quais as instruções que favoreciam mais o trabalho em díade.

Este estudo *quasi-experimental* tinha como objetivo último dar origem a um futuro projeto de investigação, desenvolvido em colaboração com professores dos ensinos básico e secundário, recorrendo já a um *design* de investigação-ação, que tem um foco nítido na intervenção (César, 1994). Isso veio a ser operacionalizado através do projeto *Interação e Conhecimento* (Ventura, 2012) que, através do recurso a três tipos de design – estudos *quasi-experimentais*, projetos de investigação-ação e estudos de caso – permitiu que questões levantadas em cada um destes tipos de investigação pudessem vir a ser exploradas num dos outros, tornando a compreensão dos fenómenos educativos muito mais dinâmica e detalhada.

César (1994) sublinha que facilitar o acesso a uma cidadania plena, para todas as pessoas, passa por desenvolver as suas capacidades e competências, desde o primeiro

momento em que iniciam a escolarização, facilitando o acesso ao sucesso escolar. Dai que se preocupasse em estudar, aprofundadamente, papel das interações entre pares na resolução de tarefas matemáticas, justamente porque esta ser umas das disciplinas onde se observavam, com maior frequência, baixos desempenhos e fenómenos de insucesso escolar. Assim, a escolha do problema em estudo não foi neutra: existia, por parte desta autora, já à época, a preocupação de transformar os cenários e situações dos contextos de educação formal, para que fossem estes a adaptar-se às características, necessidades e interesses dos alunos.

Os resultados revelaram que as interações sociais favorecem desempenhos matemáticos mais elevados por parte dos alunos, incluindo dos que habitualmente vivenciam insucesso escolar em Matemática. Assim, no GE, foram aqueles que trabalhavam em díade e, de entre estes, os que tinham instruções de trabalho que lhes indicavam que deveriam interagir até chegarem a um consenso sobre a estratégia de resolução a utilizar, os que obtiveram mais progressos entre o pré-teste e o pós-teste.

Para além disso, os alunos que faziam parte do GE também progrediram mais do que os do GC, o que ilumina que a natureza inovadora das tarefas utilizadas na fase intermédia tinha efeitos positivos nos desempenhos, sendo isso potencializado ainda mais quando a esta natureza das tarefas se juntava o trabalho em díade, ou seja, as interações sociais entre pares. Mas, como ela compreendeu, para que os professores desenvolvam práticas, em aula, é necessário que conheçam as capacidades e competências dos alunos, desde o início do ano letivo. Como salienta,

Um melhor conhecimento do modo como os alunos pensam e elaboram as soluções dos problemas com que são confrontadas, é um factor que pode contribuir para que os professores escolham estratégias de ensino mais adaptadas às formas de raciocínio dos seus alunos. (César, 1994, p. 501)

Numa época em que os documentos de política educativa abordavam, com pouca frequência, questões relacionadas com a EI, este estudo *quasi-experimental* era configurado, ainda que de forma indireta, por um dos princípios que norteia a EI: devem ser aqueles que têm mais poder – ou seja, numa escola e em aula, os professores – que devem proporcionar aos alunos oportunidades de aprendizagem que favoreçam o acesso ao sucesso escolar e que estes atuem enquanto participantes legítimos e não enquanto participantes periféricos, ou seja, que devem evitar formas de exclusão, de que o insucesso escolar é exemplo (César, 2003, 2009a, 2013a, 2013b; César et al., 2014; Slee, 2012; UNESCO, 1994, 2000b, 2008a). O que este primeiro trabalho sobre a

importância das interações sociais na aprendizagem da Matemática permitiu foi compreender as potencialidades do trabalho em díade para ultrapassar o insucesso escolar e para favorecer a inclusão, permitindo a todo e qualquer aluno assumir uma voz.

Já no novo milénio foi desenvolvido um outro estudo *quasi-experimental* que se centrou na análise aprofundada dos impactes que um programa de intervenção tutorial, na domínio da aprendizagem da leitura, programa que procurava promover as competências em leitura, a motivação para a leitura, o autoconceito e a autoestima positiva (Monteiro, 2003). Os participantes desta investigação foram 160 crianças que frequentam o 1.º ciclo do ensino regular básico. Metade frequentavam o 2.º ano do ensino regular básico diurno e, a outra metade, frequentava o 4.º ano do ensino regular básico diurno. As crianças que participaram neste estudo foram identificadas, à partida, pelos professores, como apresentando baixos desempenhos na leitura. Foram constituídos dois grupos: experimental, com 40 crianças de cada um dos anos de escolaridade considerados; e controlo, com o mesmo número de crianças. As crianças do grupo experimental foram agrupadas em díades, sendo uma delas do 4.º ano de escolaridade e desempenhando o papel de tutor (*expert*) e outra do 2.º ano de escolaridade e desempenhando o papel de tutorando (aprendiz). Estes pares de leitura participaram em diversas sessões de trabalho, onde tinham à disposição materiais muito variados de leitura. O grupo controlo não passou por estas sessões de trabalho colaborativo em tutoria.

Os resultados revelam que este programa de leitura, desenvolvido recorrendo à formação de díades e ao trabalho de tutorial, facilitou a inclusão dos alunos, evitando as formas de exclusão em contexto de educação formal e em cenários como a sala de aula, que frequentemente estão associadas a quem não é capaz de ler. O trabalho colaborativo, bem como as sessões terem decorrido num ambiente relacional securizante, desempenharam um papel essencial na promoção da aceitação pelos pares e, ainda, no autoconceito e na autoestima.

Ao possibilitar que as crianças do 2.º ano [do ensino básico regular diurno] estivessem interação com um colega que consideravam mais competente, que os elogiava com frequência, que lhes dava uma atenção sistemática, com quem se sentiam à vontade para dizer o que pensavam, com quem brincaram muitas vezes dentro e fora das sessões, com quem partilhavam materiais e ideias, contribuiu para que quase todas as crianças que nele participaram desenvolvessem uma percepção de competência geral e de aceitação social mais positiva. (Monteiro, 2003, pp. 397-398)

Quer os alunos do 2.º ano de escolaridade quer os de 4.º ano de escolaridade apresentaram nítidos progressos na leitura, em parâmetros como a velocidade de leitura, o gosto por ler, o rigor fonético ou a compreensão do liam. Os princípios da EI (UNESCO, 1994, 2008a) sublinham a necessidade de construir cenários educativos que possam facilitar a equidade de oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, ao sucesso escolar, bem como à promoção do desenvolvimento sócio-cognitivo e emocional. Este estudo mostra as potencialidades de um trabalho colaborativo deste tipo. Segundo Monteiro (2003), as mudanças organizacionais são desejáveis, pois favorecem todos os alunos, incluindo os alunos do 4.º ano do ensino básico regular

que experienciaram, muitas vezes, no seu percurso escolar o sentimento de fracasso interiorizando a imagem de mau aluno, conseguiram na relação tutorial superar esse sentimento, uma vez que sentiam convergir à sua volta o respeito e a admiração dos seus colegas. Dificilmente, nas suas salas de aula, estas crianças teriam a oportunidade de se colocarem numa situação de tutores, uma vez que eram percebidos como maus alunos, logo nunca poderiam ajudar uma outra criança em dificuldade. (p. 399)

Estes resultados mostram que, se desejamos facilitar o acesso ao sucesso escolar de todas as crianças, são necessárias transformações organizacionais, que não se ficam apenas por níveis *micro*, estendendo-se a níveis mais de organização *meso*, isto é, que se relacionam com as formas de organização dos diversos espaços e tempos da Escola. Estes são também aspetos frequentemente anunciados em diversos documentos de política educativa que norteiam o paradigma da inclusão (UNESCO, 1994, 2008a) e que sublinham a necessidade de se reorganizar da Escola para a todos incluir, facilitando acesso a trajetórias de participação ao longo da vida caracterizadas pelo sucesso escolar (César, 2003, 2009a, 2013a, 2013b, 2014).

Estes estudos *quasi-experimentais* (César, 1994; Monteiro, 2003) ilustram que o insucesso escolar é algo passível de ser transformado se os cenários educativos se tornarem mais inclusivos. Para além disso, encontraram evidências empíricas para algo que João dos Santos salientava: não existem crianças irrecuperáveis caso tenhamos vontade de lutar para que isso assim não seja (Santos, 1991a, 1991b).

3.2.2.3. Investigação-ação

Em Portugal foram desenvolvidos alguns projetos de investigação-ação no domínio da EI, entendendo-se esta de acordo com o quinto sentido conceptual mencionado por Ainscow e César (2006), ou seja, enquanto educação para todos,

incluindo os que necessitam de apoios educativos e sociais especializados (César, 2012b) e/ou os que participam em minorias culturais vulneráveis (Badalo, 2012; César, 2003, 2009a, 2013a, 2013b, 2014, in press; César & Calado, 2010; César & Santos, 2006; Courela, 2007; Ventura et al., 2010). Assumindo um paradigma interpretativo (Denzin, 2002), estes trabalhos fazem parte do projeto IC (César, 2013a; Ventura, 2012), que teve a duração de 12 anos (1994/95 a 2005/06), incluindo também um *follow up* de 10 anos, e cujos objetivos principais consistiam em: (1) estudar e promover as interações sociais, nomeadamente entre pares, em contextos de educação formal; e (2) contribuir para a promoção de uma educação inclusiva e intercultural.

Alguns destes projetos de investigação-ação referem-se à educação de alunos categorizados como apresentando NEE (César, 2014; César et al., 2014; César & Calado, 2010; César & Santos, 2006; Ventura et al., 2010), outros à educação de alunos que participam em culturas minoritárias e sócio-culturalmente desvalorizadas, ou seja, o que designamos por culturas vulneráveis (César, 2000, 2003, 2009a, 2013a, 2013b, 2014; César & Calado, 2010; César & Oliveira, 2005; Oliveira, 2006), bem como de adultos pouco escolarizados, que já tinham experiências de insucesso escolar acumulado e/ou abandono precoce da Escola (Badalo, 2012; Courela, 2007). Assim, como anteriormente foi afirmado, assumem uma conceção de EI no sentido mais lato, que visa a inclusão de todos os que geralmente são silenciados e vivenciam diversas barreiras no acesso ao sucesso escolar e social, experienciando diversas formas de exclusão, que afetam as suas trajetórias de participação ao longo da vida (César, 2013a, 2013b, 2014, in press; César et al., 2014).

Ventura e seus colaboradores (2010), César (2014) e César e seus colaboradores (2014, in press), incomodados com a falta de inclusividade que se observa nos cenários de educação formal, em particular no que se refere às barreiras que se erguem à inclusão dos alunos cegos, relatam diversos projetos de investigação-ação que ilustram como se pode promover o sucesso escolar destes alunos, em escolas do ensino regular diurno. Iluminam as formas de comunicação que professores de Matemática desenvolvem com os alunos cegos, as adaptações curriculares que fazem durante as práticas profissionais para os acolher, permitindo-lhes que desenvolvam, colaborativamente com outros colegas de turma, as mesmas atividades matemáticas. Explicitam, ainda, como promovem as interações sociais entre os alunos cegos e os que não são cegos. Este estudo desocultou também as barreiras que professores e alunos enfrentam quando estabelecem formas de comunicação baseadas em diferentes sistemas simbólicos

(escrita a negro e em braille), iluminando o que pode ser alterado para estas possam ser ultrapassadas.

Apresentam e discutem resultados de turmas do 5.º ao 12.º anos de escolaridade, do projeto IC, onde estavam incluídos alunos cegos (N=11). Os participantes são os professores/investigadores, os alunos destas turmas, os professores de apoio dos alunos cegos e uma psicóloga. Os investigadores selecionaram diversos instrumentos de recolha de dados, dando particular destaque aos dados recolhidos através da observação, protocolos dos alunos e entrevistas, desenvolvendo uma análise de conteúdo narrativa (Clandinin & Connelly, 1998), que permite iluminar as trajetórias de participação ao longo da vida, sobretudo escolar (César, 2014).

De acordo com Ventura e seus colaboradores (2010), os alunos cegos participaram em todas as atividades matemáticas desenvolvidas em aula, isto é, todas as atividades foram adaptadas às características, necessidades e interesses de todo e qualquer aluno. Nessa investigação, como acontecia nos projetos de investigação-ação do IC, na primeira semana de aulas os alunos responderam a um questionário, a uma tarefa de inspiração projetiva (TIP) e a um instrumento de avaliação de capacidades e competências (IACC) (Machado, 2014). Os dados recolhidos através desses instrumentos, conjugados com os da observação participante, permitiram aos professores/investigadores decidirem como formavam as primeiras díades. Estes procedimentos facilitaram a transição das formas de atuação, em aula, dos alunos cegos, da participação periférica para a participação legítima (César, 2014; César et al., in press; Lave & Wenger, 1991). É disso exemplo a apresentação de algumas estratégias de resolução que utilizaram no IACC, incluindo as escolhidas pelos alunos cegos (Ventura et al., 2010), bem como a análise de excertos interativos, efetuada por César (2014) e por ela e seus colaboradores (2014). Estes autores indicam, ainda, como depois de terem assumido uma atuação enquanto participantes legítimos, quando vivenciam, posteriormente, situações de aprendizagem em que os professores desconhecem as especificidades da comunicação em braille, estes alunos podem deixar de conseguir utilizar mecanismos de *intra-empowerment*, deixando de ter acesso ao sucesso escolar, que anteriormente já tinham atingido. Estes exemplos ilustram como a formação de professores é essencial na promoção da EI e como o desconhecimento de um sistema simbólico como o braille pode prejudicar os alunos que a ele recorrem.

Os resultados destes projetos de investigação-ação analisam alguns exemplos que ilustram diversas iniciativas dos professores/investigadores para a inclusão dos

alunos cegos. Iluminam algumas adequações do discurso em língua oral portuguesa (LP) para facilitar a inclusão dos alunos cegos. Estas adequações passaram pela forma como o professor opta por detalhar os conteúdos que estão apresentados, por escrito, no quadro, facilitando, aos alunos que não conseguem ver, o que lá está escrito, a informação que necessitam para participar na aula. Passam, também, pela forma como estes agentes educativos se inteiraram das especificidades da grafia matemática braille, tendo em conta as suas particularidades deste sistema simbólico quando comunicam com os alunos cegos. Os resultados ilustram, os benefícios a que os alunos que não são cegos acedem quando lhes é facilitado o acesso à grafia matemática braille, assim como alguns equívocos que resultam do desconhecimento das características deste sistema simbólico. Ilustram ainda a importância do trabalho colaborativo, quando associado a tarefas matemáticas de diversas naturezas e adequadas a este tipo de trabalho, bem como de um contrato didático que promova as interações sociais entre os alunos. Estes são elementos essenciais das práticas docentes para a equidade e, assim, para a EI, contribuindo para a promoção do acesso ao sucesso escolar de todos os alunos, nomeadamente quando estão incluídos alunos cegos em turmas do ensino regular.

César e Santos (2006), César (2014) e César e seus colaboradores (2014) desocultaram as experiências de inclusão de um aluno categorizado como apresentando NEE, semelhante a muitos outros que estavam incluídos nas diversas turmas que faziam parte do IC. Esta turma do 8.º ano de escolaridade do ensino básico regular diurno foi incluída no projeto IC devido à rejeição profunda de um aluno categorizado como apresentando NEE, durante o 7.º ano de escolaridade, por parte dos colegas e de alguns professores. O trabalho colaborativo, associado a um contrato didático a que os alunos foram aderindo progressivamente, permitiu ultrapassar estes fenómenos de exclusão, promovendo o sucesso escolar deste aluno e dos restantes alunos desta turma. O *follow-up*, que decorreu durante 10 anos, permitiu iluminar, de forma mais nítida, por mostrar a estabilidade ao longo do tempo, dos impactes do trabalho colaborativo para a construção de cenários educativos (mais) inclusivos.

Em particular, na inclusão de um aluno designado por J, que estava categorizado como apresentando NEE e que, segundo relatórios de diversos especialistas, era considerado incapaz de “qualquer raciocínio matemático” (César & Santos, 2006, p. 341, aspas no original), este estudo ilumina os impactes que este tipo de trabalho teve na sua trajetória de participação ao longo da vida (César, 2014; César et al., 2014). César e Santos (2006), através da análise de um episódio interativo, que envolvia a resolução,

em grupo, de um problema sobre probabilidades, os desempenhos dos quatro aluno(a)s designados por J, T, N e A. Este episódio permite compreender dois aspetos essenciais: (1) que embora com um ritmo mais lento, o J conseguiu acompanhar a resolução do problema, contribuindo ativamente para ela – o que mostra que ele era capaz de efetuar raciocínios matemáticos e de aprender os conteúdos de matemática escolar; e (2) que, se os autores não tivessem relatado a anterior rejeição do J, os leitores não seriam sequer capazes de suspeitar que a mesma alguma vez tinha existido. Assim, este é um exemplo inequívoco de como as práticas, em aula, configuram o acesso ao sucesso ou ao insucesso escolar dos alunos e de como a formação inicial e contínua dos professores joga um papel essencial nos desempenhos escolares dos alunos, tal como ilustra César (2014) e César e seus colaboradores (2014).

Os resultados iluminam que as práticas dos professores, a promoção do trabalho colaborativo em conjunto com tarefas matemáticas desafiantes e facilitadoras da comunicação entre os alunos, de um contrato didático coerente, em que os alunos interajam na resolução das tarefas e coconstruam o conhecimento, facilita o desenvolvimento de cenários de educação formal (mais) inclusivos. Esta viragem, da exclusão para a inclusão, constituiu para o J uma oportunidade para contrariar os relatórios médicos, revelando que era capaz de participar nas aulas enquanto participante legítimo, atingindo o sucesso escolar, não só até à conclusão do 9.º ano de escolaridade, mas no curso profissional que frequentou e que correspondeu à conclusão do ensino secundário (12.º ano de escolaridade). Para além disso, os resultados mostram que a socialização deste aluno aumentou e que os sentimentos de rejeição dos pares deixaram de se fazer sentir. No que concerne ao sucesso académico, o J foi capaz de concluir o 3.º ciclo do ensino básico regular e um curso profissional dentro do tempo esperado, o que lhe permitiu, posteriormente, vir a ter um emprego e uma vida adulta autónoma, o que os relatórios até ao 7.º ano de escolaridade não fariam prever. Isto ilustra um outro aspeto essencial, que César (2012b) realça: a necessidade de diagnósticos funcionais muito bem elaborados, que permitam aos professores saberem como atuar com cada um destes alunos.

Os resultados relatam ainda que, mesmo para uma aluna que apresentava um elevado sucesso académico, como a T, a possibilidade de trabalhar colaborativamente com o J, lhe permitiu desenvolver conhecimentos – de que necessitava para lhe explicar partes das suas resoluções – bem como competências de socialização que lhe permitiram construir uma identidade mais pró-inclusão, facilitando-lhe o acesso a uma

socialização mais alargada, que incluía criar amizades com alguns elementos daquela turma. Aspetos essenciais para se atuar de forma crítica, ativa e responsável na sociedade. Algo semelhante aconteceu também com o N. Assim, os resultados iluminam benefícios de parte a parte, o que é característico do paradigma da inclusão (UNESCO, 1994), isto é, de um paradigma que encara a diversidade como uma oportunidade para a promoção do desenvolvimento de todos (Armstrong et al., 2000; César & Calado, 2010; César & Santos, 2006; César et al., 2014; UNESCO, 1994).

Assumindo também um *design* de investigação-ação, César e Calado (2010) desenvolveram um processo de intervenção educativa, numa turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico. Os participantes foram a professora/investigadora e os alunos daquela turma (N=14). Dos alunos, quatro estavam categorizados como apresentando NEE e beneficiavam dos apoios previstos na legislação em vigor à época em Portugal (ME, 1991). Para a recolha de dados, recorreram à observação participante, conversas informais, recolha documental e protocolos dos alunos. Desenvolveram procedimentos pedagógicos que passaram por debates sobre uma proposta de trabalho, a realizar pela turma. Esta proposta passava pelo registo do estado meteorológico, por um período de tempo de oito meses, bem como pelo tratamento desses dados, pelos alunos. Posteriormente, a turma desenvolvia a respetiva discussão geral, no grupo/turma, sobre dos resultados obtidos. A realização da tarefa baseava-se numa rotatividade semanal, no que concerne a quem a desempenhava. Assim, no início de cada semana, a tarefa era realizada de forma colaborativa entre dois alunos, o que tinha desenvolvido a atividade na semana anterior e o aluno que a ia continuar. Promovia-se desenvolver um trabalho colaborativo e de tutoria, que facilitasse a promoção da autoestima académica positiva e da autonomia dos alunos.

Os resultados revelam, no que concerne à professora, que a participação em projetos de investigação facilita o desenvolvimento pessoal e profissional. Ilustram, ainda, conexões entre um contrato didático inovador, onde passaram a ter lugar as discussões gerais, com todos os alunos, onde cada um fundamenta as vantagens e desvantagens das tarefas que iam sendo realizadas e o desenvolvimento do sentido de responsabilidade pelas escolhas que iam fazendo. Os resultados revelam ainda uma transição das formas de atuação dos alunos no sentido de participante periférico para legítimo, criando-se uma comunidade de aprendizagem (Lave & Wenger, 1991). Observa-se que este tipo de atividade facilitava a interajuda entre todos os alunos. Os alunos categorizados como apresentando NEE tinham, assim, a oportunidade de ajudar

outros colegas, o que promoveu o aumento da confiança e permitiu a emergência de expectativas mais elevadas por parte dos colegas. Por isso, iluminam-se as contribuições do trabalho colaborativo para a construção de cenários educativos mais securizantes e inclusivos, onde as dificuldades, o questionamento e persistência nas tarefas passaram a fazer parte dos processos de ensino e de aprendizagem.

Para ilustrar as potencialidades do trabalho colaborativo, César (2003, 2009a, 2013a, 2014) analisou detalhadamente a trajetória de participação ao longo da vida uma díade que classifica de paradigmática, designando cada um dos alunos que a constituía por V e M. Estes alunos participaram num estudo que foi desenvolvido de acordo com o *design* de investigação-ação, quando frequentavam o 9.º ano de escolaridade e depois participaram num *follow up* de 10 anos. César (2009a), referindo-se às características que tornam esta díade paradigmática, assume que estes dois alunos iluminam o que foi observado em muitas outras díades durante o projeto IC.

De acordo com Ventura (2012), que estudou a história do IC, as análises das interações entre o V e a M podem ser organizadas em três grupos, de acordo com os elementos teóricos que são selecionados para as desenvolver. O segundo grupo de textos ilustram não só os aspetos que se conectam com o ensino da matemática, como acontecia no primeiro grupo, mas também os aspetos que se conectam com a EI. Ventura (2012) salienta que o contraste entre as culturas em que o V e a M participavam, em contexto familiar, bem como a distância entre a cultura familiar do V e a cultura de escola, levaram a equipa do projeto IC a analisar esta díade à luz das práticas e dos princípios que fazem parte do paradigma da inclusão (UNESCO, 1994), aspetos que estão detalhados nas análises posteriores produzidas por César (2013a, 2013b). Assim, as análises produzidas em relação à trajetória de participação ao longo da vida do V permitem compreender o papel da Escola, do trabalho colaborativo, das atuações dos professores, do recurso – ou não – a mecanismos de *inter-empowerment* nos desempenhos escolares do V, bem como na sua trajetória de participação ao longo da vida e nas diversas opções vocacionais e profissionais que este vem a tomar, anos depois de ter participado no IC.

O V participava numa cultura minoritária vulnerável e socialmente pouco valorizada, a cultura cabo verdiana, onde é pouco frequente observar famílias que tinham construído elevadas expectativas em relação à Escola. Apresentava um elevado sentido crítico e capacidade de argumentação, que eram pouco valorizados por alguns professores, pois criavam diversos episódios de disrupção, em diversos cenários

educativos. Apesar de apresentar uma elevada intuição matemática, tinha vivenciado, do 5.º ao 8.º ano de escolaridade, uma trajetória de participação ao longo da vida, em contexto escolar, caracterizada por um elevado insucesso académico a Matemática (sempre Nível 1). A M, seu par nas primeiras díades, vivia numa zona caracterizada pelo poder económico. Apresentava a idade esperada para o início do 9.º ano de escolaridade e uma trajetória de participação ao longo da vida, nomeadamente em contexto escolar, caracterizada pelo sucesso académico. Tinha uma representação social da Matemática e dela própria, enquanto aluna que aprende Matemática, bastante positivas. Isso contrastava aquelas que o V apresentava, que eram bastante negativas. Contudo, apesar de a M apresentar um elevado sucesso académico a Matemática, revelou, no IACC, falta de sentido crítico e de intuição matemática, bem como uma clara preferência por raciocínios analíticos, em detrimento dos geométricos, e por abordagens dos problemas passo-a-passo, em detrimento de abordagens globais, aspetos que o V preferia na ordem inversa. Assim, estes dois alunos, cujos desempenhos eram tão díspares, tinham desenvolvido capacidades e competências complementares e o V apresentava algumas competências matemáticas que faziam prever que poderia aprender os conteúdos com facilidade, se envolvesse na resolução das tarefas propostas (César, 2013a).

Os resultados apresentados ilustram a existência de conexões entre o tipo de trabalho que foi promovido com todos os alunos da turma, incluindo o V e a M, nas aulas de Matemática, e a materialização dos princípios da EI (Armstrong et al., 2000; UNESCO, 1994). Assim, de acordo com César (2000), “Trabalhar com pares fez com que os alunos contactassem e interagissem com colegas que habitualmente ignoravam e, muitas vezes, descobriam que tinham muito em comum ou que se poderiam ajudar um ao outro muito mais do que esperavam” (p. 152). Esta autora salienta que a promoção deste tipo de trabalho promoveu uma socialização mais alargada entre todos alunos (César, 2000). Assim, a partir de meados do 1.º período, existem diversas evidências empíricas que mostram que a turma em que participavam o V e a M já desenvolvia práticas, em aula, que tinham subjacentes os princípios do paradigma inclusivo, isto é, valorizavam a interajuda e encaravam a diversidade como uma riqueza, que facilita o acesso ao sucesso escolar (César, 2003, 2012b, UNESCO, 1994).

A construção de cenários (mais) inclusivos passa ainda por dar voz(es) aos que participam na sua construção (César, 2003, 2010). Os resultados apresentados por César (2003, 2013a, 2013b, 2014, in press) relatam como o trabalho colaborativo pode ser um

mediador para a construção de cenários de educação formal mais inclusivos. Sublinham que a materialização deste tipo de trabalho passa por conhecer atempada e adequadamente as características, necessidades e interesses dos alunos, incluindo as capacidades e as competências que conseguem mobilizar no início do ano letivo (Machado, 2014). Estes procedimentos facilitam a formação de díades com capacidades e competências complementares, valorizando a diversidade de cada aluno, possibilitando a alternância de quem atua como par mais competente, de acordo com a natureza da tarefa matemática proposta (César, 2009a, 2013a, 2014).

A partir da análise dos dados dos projetos de investigação-ação que fizeram parte do IC, César cunhou três novos constructos: (1) mecanismos de *inter-empowerment* e de *intra-empowerment* (César (2013a); (2) trajetória de participação ao longo da vida (César, 2013a); e (3) dinâmicas regulatórias Escola/Família (César, 2013b). Todos eles se relacionam com o paradigma da inclusão, sendo elementos essenciais para a promoção de contextos de educação formal mais inclusivos e para evitar formas, ainda que subtis de exclusão escolar e social.

Esta autora relata que, na escola onde foi desenvolvido o projeto de investigação-ação que teve como participantes o V e a M, existia um elevado número de alunos, provenientes de um bairro muito pobre, com fracas expectativas em relação à Escola, que vivenciavam insucesso escolar acumulado e, muitas vezes, apresentavam formas de atuação disruptivas, sendo difícil contactar com as respetivas famílias. Assim, esta investigadora e os professores/investigadores compreenderam que, se não fossem postas em ação dinâmicas reguladoras Escola/Família, ou seja, se não atuassem também a um nível *meso*, os impactes das práticas, em aula (nível micro), tendiam a ser abafadas pelo peso que as fracas expectativas escolares e as representações sociais negativas exerciam sobre estes alunos, configurando os seus desempenhos escolares e as respetivas trajetórias de participação ao longo da vida (César, 2013b). Por exemplo, numa população escolar em que cerca de 2/3 dos alunos vivenciavam fenómenos de pobreza, observava-se, paradoxalmente, um acesso pouco frequente ao apoio financeiro fornecido pelos Serviços de Ação Social Escolar (SASE). Isto quando um elevado número de alunos, que frequentavam aquela escola, apresentava nítidas carências alimentares e de material escolar. Assim, estes agentes educativos decidiram desenvolver dinâmicas regulatórias Escola/Família, enquanto forma de *empowerment* destes alunos e das respetivas famílias, que participavam maioritariamente em culturas

minoritárias vulneráveis, socialmente pouco valorizadas. Este tipo de atuação veio a revelar-se essencial para criar um contexto escolar mais inclusivo (César, 2013b).

Os resultados apresentados por César (2013b) sublinham que as dinâmicas regulatórias Escola/Família passaram pela (re)organização do processo de inscrição dos alunos. Os professores e outros agentes educativos, aperceberam-se que a maioria destas famílias não sabia ler ou escrever em língua portuguesa, o que criava diversas barreiras no que concerne à equidade no acesso aos apoios a que tinham direito. Assim, o processo de inscrição dos alunos foi (re)organizado, facilitando o acesso aos benefícios a que tinham direito estas crianças e famílias, de acordo com o quadro legislativo vigente. Estas dinâmicas regulatórias facilitaram também o desenvolvimento de competências profissionais. Os diversos professores e outros agentes educativos, que participaram neste processo de inclusão, estavam pouco familiarizados com o quadro legislativo e com o crioulo, a língua usada pela maioria destas famílias, bem como com as especificidades da cultura cabo verdiana, o que dificultava a comunicação. Assim, permitir que os elementos de ambas as culturas se conhecessem melhor e desenvolvessem interações sociais entre eles, foi um aspeto fundamental para que alunos como o V viessem a ter acesso ao sucesso escolar e social.

Os resultados sublinham que as (re)organizações na escola não se ficaram apenas pelos aspetos burocráticos, passaram também por aspetos como a organização de aulas de crioulo, lecionadas por alguns alunos ou pelos seus pais, e frequentadas pelos professores e outros agentes educativos, assim como aulas de português, para os familiares que não falavam esta língua, ou pelo desenvolvimento de *ateliers* relacionados com diversos elementos das culturas portuguesa e caboverdiana. Assim, os professores e outros agentes educativos passaram a atuar como construtores do currículo, algo essencial quando se deseja construir cenários de educação formal (mais) inclusivos (Ainscow, 1999; César, 2013b; César & Oliveira, 2005; Rose, 2002). Estes resultados ilustram uma característica fundamental do trabalho realizado no paradigma da inclusão (César, 2012b): quem tem mais poder deve optar por o distribuir de forma mais equitativa, desocultando vozes que foram anteriormente silenciadas, facilitando o acesso sucesso escolar e o desenvolvimento de uma cidadania participativa e crítica para todos.

Courela (2007), preocupada com os elevados índices de abandono escolar precoce e com as baixas taxas de conclusão do 3.º ciclo do ensino básico no ensino recorrente, observadas em Portugal, desenvolveu um projeto de investigação-ação

baseado num currículo em alternativa. Procurou iluminar os impactes que a construção de um currículo do 3.º ciclo do ensino básico recorrente, construído como alternativa ao SEUC, na promoção da equidade no acesso ao sucesso escolar e na inclusão social de um grupo de adultos, que apresentava uma trajetória de participação ao longo da vida configurada por experiências de insucesso e abandono escolar. Neste projeto de investigação-ação assume-se que o currículo e o trabalho de projeto colaborativo são ferramentas mediadoras para a inclusão destes estudantes adultos.

Os participantes foram sete estudantes adultos, os professores da turma (incluindo a professora/investigadora) e diversos elementos das comunidades escolar, educativa e social. Destacam-se os seguintes instrumentos de recolha de dados: observação participante, entrevistas, tarefas de inspiração projetiva e recolha documental. O currículo em alternativa foi planificado pelo conselho de turma, no 3.º período do ano letivo de 1999/2000, já com o acompanhamento da professora/investigadora e de outros membros do projeto IC.

O projeto curricular foi operacionalizado e avaliado nos anos letivos de 2000/2001 a 2002/2003. A avaliação prosseguiu através do *follow up*. Este currículo dividia-se em três componentes e a Educação Ambiental (EA), que a professora/investigadora analisa mais detalhadamente, fazia parte da componente sociocultural. Relativamente à EA, foi desenvolvido trabalho colaborativo, recorrendo sobretudo ao trabalho de projeto. O primeiro trabalho de projeto colaborativo foi realizado durante o 3.º período do 1.º ano do curso e emergiu do interesse dos próprios estudantes pela temática dos resíduos sólidos urbanos. Estes estudantes construíram um texto que foi posteriormente dramatizado, não só na escola, que estes alunos frequentavam, mas também na comunidade social envolvente. Desenvolvido durante o 1.º período, do 2.º ano do curso, o segundo trabalho de projeto colaborativo passou pela elaboração de uma exposição com diversos cartazes, que alertavam para a elevada probabilidade de transmissão de doenças aos seres humanos quando em contacto direto com dejetos caninos, ou indireto, através de um meio ambiente contaminado por esse tipo de dejetos. Esta exposição foi visitada posteriormente por diversos membros das comunidades escolar, educativa e social. O terceiro trabalho de projeto colaborativo foi elaborado durante o 2.º e 3.º períodos do 2.º ano do curso. Os estudantes adultos procuravam sensibilizar a comunidade escolar, educativa e social para a utilização sustentável dos recursos ambientais. Os trabalhos elaborados neste projeto foram utilizados, também, para sensibilizar diversos membros da comunidade escolar e social

para a sustentabilidade ambiental. O último trabalho de projeto, foi desenvolvido no 3.º período do segundo ano do curso. Este projeto passou pelo desenvolver de uma iniciativa dos estudantes, que passava por uma reflexão e debate conjuntos com comunidade escolar e social, acerca do valor ambiental das árvores.

Os resultados iluminam os contributos do currículo do 3.º ciclo do ensino básico recorrente, que foi alternativa ao SEUC. As práticas pedagógicas desenvolvidas sob a forma do trabalho de projeto colaborativo facilitaram a promoção da equidade no acesso ao sucesso escolar e uma cidadania participativa e interventiva exercida por estes estudantes adultos. Neste sentido, os resultados iluminam que a Escola se torna mais inclusiva quando os professores e os alunos se assumem como (co)construtores do currículo e não apenas como meros executantes. Os resultados sublinham conexões entre os interesses partilhados pelos estudantes adultos, face ao ambiente, e a promoção de uma comunidade educativa e social facilitadoras do desenvolvimento da autoestima positiva e da inclusão destes estudantes. Neste sentido, os resultados mostram algumas conexões entre a elaboração de trabalhos de projeto colaborativos, que procuram promover a ecoliteracia, e o emergir de comunidades de aprendizagem. Se atendermos a que a materialização dos princípios da EI passam pela (re)organização da Escola, facilitando o acesso à educação e à participação nas comunidades escolar, educativa e social (UNESCO, 1994, 1998, 2000a), estes resultados sublinham, ainda, que é possível ultrapassar algumas barreiras que ainda se erguem à promoção da ecoliteracia e de uma cidadania ativa e participativa para todos (Courela, 2007).

Os resultados apresentados por Badalo (2012), vão no sentido da investigação apresentada por Courela (2007). O conhecimento (mais) aprofundado das barreiras que os estudantes adultos sentiam no acesso ao sucesso escolar motivou Badalo (2012) a investigar o problema colocado pela “falta de sentido das aprendizagens para muitos estudantes do ensino secundário recorrente” (p. 223). Com este projeto de investigação procurou dar voz aos estudantes adultos e levantar o debate acerca da educação de adultos, em Portugal, analisando as práticas pedagógicas desenvolvidas por um professor/investigador, na disciplina de Filosofia, em quatro turmas: duas do SEUC e duas do SEMC, numa escola secundária da região da Grande Lisboa. Os principais participantes deste estudo foram o professor/investigador e os estudantes destas turmas. Para recolher os dados foram selecionados os seguintes instrumentos: observação participante, entrevistas, conversas informais, questionários, TIP, IACC destinado à disciplina de Filosofia e os protocolos dos estudantes.

Os resultados corroboram os apresentados por Courela (2007). Relatam a existência de algumas barreiras ao sucesso escolar e à inclusão, sentidas pelos estudantes adultos quando procuram regressar à Escola. Relatam, ainda, conexões entre o trabalho de projeto colaborativo, desenvolvido na disciplina de Filosofia e a apropriação de conhecimentos importantes para a participação ativa na sociedade, ou seja, para que adultos, que geralmente são socialmente pouco valorizados, consigam atuar enquanto participantes legítimos e não como participantes periféricos, um aspeto que é essencial para promover a inclusão. Relatam ainda como a vivência de valores mais inclusivos durante a elaboração dos projetos colaborativos, como o respeito e a autonomia, promoveram uma maior equidade do acesso ao sucesso escolar.

3.2.2.4. Estudos de caso

Ao longo dos últimos anos têm vindo a ser desenvolvidos, em Portugal, alguns estudos de caso (Badalo, 2006; Borges, 2009; Melro, 2003, 2015; Santos, 2008; Silva, 2008). Estes estudos situam-se no paradigma interpretativo (Denzin, 2002), subscrevem os ideais da EI (Ainscow & César, 2006; UNESCO, 1994, 2008a) e fazem parte do projeto IC. Referem-se à educação de alunos categorizados como apresentando NEE (Borges, 2009; Borges et al., 2014; Melro, 2003; Santos, 2008; Silva, 2008), ou de adultos que já tinham experiências de insucesso escolar acumulado e/ou abandono precoce da escola (Badalo, 2006, Melro, 2015). Focamos também outros estudos de caso, desenvolvidos por outros investigadores (Lima-Rodrigues et al., 2007, Rodrigues, 2007b).

No que concerne à inclusão dos alunos categorizados como apresentando NEE, Melro (2003) desenvolveu um estudo de caso onde procurou conhecer perceções e representações dos professores, alunos e outros agentes educativos face à inclusão. Este estudo procurou iluminar os impactes da inclusão destes alunos na vida da comunidade escolar. Os principais participantes foram os professores, alunos, encarregados de educação, referentes a alunos categorizados como apresentando NEE, bem como outros agentes educativos, como uma psicóloga e os representantes dos órgãos de gestão da escola. Os instrumentos de recolha de dados foram a recolha documental, a entrevista e a observação. Melro (2003) sublinha, no entanto, que as observações, em aula, decorreram apenas nos 2.º e 3.º períodos, altura em que era esperada uma maior definição das relações entre os vários participantes.

Os resultados sublinham que são os alunos e os encarregados de educação, referentes aos alunos categorizados como apresentando NEE, que mais optaram por expressar posições favoráveis à inclusão destes alunos. Os professores e os representantes dos órgãos de gestão da escola optaram por expressar, na sua maioria, posições pouco inclusivas. Segundo Melro (2003), “As suas representações centram-se, na melhor das hipóteses, numa perspectiva de “integração física” destes alunos na escola regular, que seria facilitadora de uma suposta inclusão social” (p. 248, aspas no original). Os resultados sublinham ainda, que a inclusão destes alunos, em particular dos alunos surdos, levantava algumas preocupações pouco inclusivas, por parte de diversos elementos da comunidade escolar, nomeadamente aquelas que se conectavam com a falta de recursos para apoiar a inclusão. Os resultados sublinham, ainda, que as transformações organizacionais, no sentido de construir cenários (mais) inclusivos, são ainda pouco visíveis. De acordo com Melro (2003), esta carência é visível no próprio Projeto Educativo de Escola (PEE), pois “nele não são delineadas quaisquer medidas de acção (concretas) que contribuam para a inclusão efectiva destes alunos na comunidade educativa” (p. 132, parêntesis no original). Os resultados revelam, também, a existência de algumas barreiras face à inclusão, nomeadamente aquelas que se conectam com a que a carência de práticas profissionais, mais reflexivas e colaborativas, assim como de algumas atitudes mais inclusivas por parte de alguns agentes educativos que desenvolvem práticas profissionais nesta escola.

Borges (2009) desenvolveu uma investigação onde pretendia estudar as barreiras ao acesso às ferramentas culturais da matemática (escolar), por parte de dois alunos surdos, que estavam incluídos numa turma do 12.º ano de escolaridade de uma escola dos arredores de Lisboa. Os objetivos principais desta investigação passavam pelo estudo dos processos utilizados, por alguns professores e outros agentes educativos, para facilitar o acesso dos alunos surdos às ferramentas culturais da matemática (escolar). Foram selecionados dois alunos surdos que constituíram dois estudos de caso intrínsecos (Stake, 1995). De acordo com Borges (2009), estes dois alunos surdos foram selecionados por apresentarem percursos escolares considerados como bem sucedidos, visíveis por apresentarem a idade esperada, ou muito próxima desta, para o ano de escolaridade que frequentavam. Pretendia-se estudar alunos que se encontrassem no final do ensino secundário. Com estes critérios de seleção, procurou-se divulgar casos de sucesso de alunos categorizados como apresentando NEE por se reconhecer que a

divulgação destes casos facilita a construção de uma Escola mais inclusiva (Armstrong et al., 2000; César & Santos, 2006; César et al., 2014; Santos, 2008).

Os participantes foram dois alunos surdos, o Dário e o Artur, os colegas da turma onde estavam incluídos, a professora de Matemática e a professora de educação especial. Os principais instrumentos de recolha de dados utilizados foram a observação e a entrevista. A entrevista à professora de Matemática precedeu o início das observações de aulas, a entrevista ao Dário decorreu antes da primeira aula observada, e a entrevista do Artur, imediatamente a seguir à aula. As observações de aulas de Matemática decorreram desde o final de novembro até à conclusão do ano letivo (junho), sendo observada uma aula por semana. Sensivelmente um mês antes de terminarem as observações foram realizadas entrevistas à professora de Matemática, aos dois alunos surdos e à professora de educação especial.

Os resultados mostram que a professora de Matemática desenvolveu algumas adaptações, relacionadas com a sua postura e posicionamento espacial, que facilitam o acesso à leitura labial, pois estes alunos não comunicavam em língua gestual portuguesa (LGP). Mostram, ainda, que esta professora promoveu um ritmo de trabalho adequado às características e necessidades destes alunos, passando, com mais frequência, pelas mesas onde se encontravam, esclarecendo quaisquer dúvidas que pudessem surgir. Os alunos ouvintes também adequaram as formas de comunicação e de interação para incluir os alunos surdos. É disso exemplo a preocupação com o articular as palavras num ritmo mais adequado às características destes alunos, facilitando a leitura labial. Os resultados revelam que as práticas profissionais desenvolvidas pela professora de Educação Especial contribuíram para a promoção da inclusão do Dário e do Artur, facilitando-lhes o acesso a formas de ação e de reação mais adequadas às atitudes, por vezes pouco inclusivas, que alguns alunos tinham para com eles, com o objetivo último de promover uma socialização mais alargada entre todos os alunos, nomeadamente os de outras turmas.

De acordo com esta autora, a transição do ensino secundário para a universidade, era um problema que carecia de mais investigação, por ser à partida uma transição complexa, mesmo para os alunos ouvintes, e porque “existem poucos alunos Surdos a frequentar o ensino universitário” (Borges, 2009, p. 99, maiúscula no original). Foi elaborado um novo estudo que procura iluminar as barreiras à inclusão que o Dário e o Artur enfrentam no ensino superior, sublinhando as características no acolhimento destes alunos no ensino secundário e o ensino superior (Borges et al., 2014). Entendeu-

se prosseguir com os dois estudos de caso intrínsecos (Stake, 1995), iniciados no estudo anterior (Borges, 2009), cada um deles referente a um dos estudantes surdos. Os participantes incluem ainda as mães de cada um destes alunos, os colegas, professores e a própria investigadora.

Os resultados ilustram que as barreiras à inclusão observadas no ensino superior ultrapassam, em larga medida, as observadas no ensino secundário. De acordo com os resultados apresentados, no ensino universitário a carência de documentos de política educativa é visível. Apenas existem leis que configuram o acesso a este nível de ensino, através da criação de contingentes especiais de acesso (ME, 1992). Os resultados ilustram ainda que, até à conclusão do ensino secundário, estes alunos tinham acesso a um enquadramento legal específico (ME, 1991, 2008). Contudo, quando transitaram para o ensino superior, passaram a não beneficiar de um suporte legislativo específico, que lhes permitisse, ou a quaisquer outros, alunos surdos, acederem aos apoios a que teriam direito. Os resultados ilustram um hiato entre a preparação organizacional dos ensinos secundário e superior observáveis, entre outros aspetos, através pela perda de sinalização destes estudantes quando transitam do ensino secundário para o ensino superior, o que configura a ausência de adaptações e apoios, neste último nível de ensino. Os resultados referem, ainda, que alguns professores os chegam mesmo a lecionar, durante todo um semestre, sem se aperceberem que existem estudantes surdos nas turmas que lecionam, o que revela a carência nítida de transformações organizacionais no ensino superior, para que se venha a incluir estes alunos.

De acordo com Silva (2008), o acesso a uma cidadania crítica e participativa, para todas as pessoas, passa pelo acesso às ferramentas culturais das Ciências Físico-Químicas (CFQ). Esta investigadora desenvolveu um estudo de caso que pretendia compreender os impactes das atividades laboratoriais, desenvolvidas na disciplina de CFQ, na promoção do sucesso académico e da autoestima positiva, de todos os alunos, incluindo os alunos cegos e com baixa visão. Foram participantes deste estudo 33 alunos – incluindo três alunos cegos e três alunos com baixa visão – distribuídos por duas turmas do 8.º ano de escolaridade do Centro Helen Keller (CHK). Os principais instrumentos de recolha de dados foram a observação participante, o questionário e a entrevista. Os alunos foram distribuídos por vários grupos. Cada um destes grupos era constituído por um aluno cego, ou por um aluno com baixa visão, e outros alunos que não estavam categorizados como apresentando NEE. Em cada um destes grupos existiam alunos que apresentavam níveis diversificados de desempenho académico. As

tarefas experimentais foram preparadas pela investigadora, de acordo com as características e necessidades de todos os alunos, isto é, explorando outros sentidos que não apenas a visão, tais como o olfato, a audição e o tato. Para a realização das atividades, foram distribuídos guiões que orientavam as atividades laboratoriais que se desejava serem realizadas colaborativamente. No entanto, tratando-se de um estudo de caso, a investigadora apenas observava as aulas e foi a professora de CFQ que desenvolveu todas as atividades com os alunos, em aula.

Os resultados ilustram que a realização de atividades laboratoriais, de forma colaborativa, facilita a participação de todos os alunos, incluindo os alunos cegos. Silva (2008) sublinha que os resultados ilustram que o “trabalho colaborativo, quando associado às actividades laboratoriais em C.F.Q., revelou-se uma poderosa ferramenta, que facilitou a apropriação de conhecimentos e a mobilização e desenvolvimento de competências, incluindo as alunas cegas e com baixa visão que faziam parte destas duas turmas” (p. 246, maiúsculas no original). Os resultados iluminam também que a seleção e adaptação das atividades laboratoriais, de acordo com as características e necessidades das alunas cegas e com baixa visão, facilitaram a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de competências dos alunos. De acordo com Silva (2008), as atividades facilitaram o acesso ao sucesso escolar, não só as alunas categorizadas como apresentando NEE mas todos os alunos, o que caracteriza as atividades que se norteiam pelos princípios da EI (UNESCO, 1994; 2008a).

Santos (2008) assumiu que uma das finalidades da investigação, em educação, é a de contribuir para a construção de cenários de educação formal (mais) inclusivos, capazes de promover a equidade no acesso ao sucesso escolar. Procurou iluminar diversos elementos que facilitam o acesso às ferramentas culturais da matemática (escolar), para todos os alunos, incluindo os alunos categorizados como apresentando NEE. Desenvolveu um estudo de caso intrínseco (Stake, 1995), de um aluno cego, que designa por Ricardo, que frequentava o 12.º ano de escolaridade do ensino regular diurno, com o objetivo último de estudar a inclusão de um aluno cego nas aulas de Matemática. Iluminou, para isso, as interações que emergiram entre este aluno e os seus colegas, a professora de Matemática, e outros elementos que se revelaram facilitadores do acesso ao sucesso académico na disciplina de Matemática.

Foram participantes neste estudo o Ricardo, os colegas da turma onde este aluno se encontrava incluído, a professora de matemática dessa turma, a professora dos apoios educativos e o próprio investigador. À semelhança dos estudos desenvolvidos por

Borges (2009) e Borges e seus colaboradores (2014), foi selecionado um aluno que apresentava, à partida, um percurso escolar que era bem sucedido, encontrando-se no nível etário esperado para o ano de ensino que frequentava. Santos (2008), salienta que esta opção se relaciona com a construção de cenários educativos mais inclusivos. Nesse sentido, Armstrong e seus colaboradores (2000) sublinham que a divulgação de casos que relatem práticas de inclusão bem sucedidas permitem construir teoria a partir da prática, procedendo ao que Stake (1995) designa por generalizações do leitor, facilitando a conceção de formas de atuação sustentadas em evidências empíricas. Os dados foram recolhidos a partir da observação participante, a um conjunto de aulas de Matemática, entrevistas, conversas informais e escolha documental.

Os resultados discutem um conjunto de categorias que procuram ilustrar as interações sociais que decorrem entre a professora de Matemática e o Ricardo. Entre estas encontrava-se a solicitação de *feedback*, que se caracterizava pela obtenção de informações junto do Ricardo, procurando inteirar-se sobre se ele estaria a acompanhar o ritmo das aulas, se compreendia o que estava a ser ensinado. A coconstrução tutorial, caracterizada pela colocação de questões no sentido de que todos os alunos da turma, em particular o Ricardo, chegassem a um mesmo ponto no que concerne à introdução de novos conceitos ou na resolução de tarefas. Observava-se, ainda o reforço da autoestima académica positiva, através de uma interação curta entre a professora de Matemática e o Ricardo, que passava pela valorização do trabalho e/ou participação do Ricardo. A promoção da inclusão do Ricardo nas aulas de Matemática passou, também, pelas práticas profissionais desenvolvidas pela professora dos apoios educativos. Esta facilitou o acesso a diversos materiais, como textos de apoio ou fichas de trabalho, adequados às características e necessidades deste aluno cego, ou seja, em braille. Os resultados relatam ainda que, quando alguns materiais não estavam transcritos em braille, as interações com os colegas facilitavam o acesso à informação, diminuindo as barreiras ao acesso aos materiais escritos.

Outros investigadores desenvolveram estudos de caso, referentes à educação de alunos adultos que tinham experiências de insucesso escolar acumulado e/ou abandono precoce da escola (Badalo, 2006) a que estavam categorizados como apresentando NEE, por serem adultos surdos (Melro, 2010, 2015). Badalo (2006), devido aos baixos índices de escolarização da população adulta portuguesa e ou o elevado índice de abandono escolar, observados no ensino secundário recorrente, elaborou um estudo de caso, através do qual procurou dar voz aos estudantes que frequentavam este ensino. Foram

selecionados, como principais participantes, dois alunos que frequentavam o Sistema de Ensino por Unidades Capitalizáveis (SEUC) e dois alunos que frequentavam o ensino recorrente noturno, no Sistema de Ensino por Módulos Capitalizáveis (SEMC), numa escola do ensino oficial público, situada na região da Grande Lisboa.

À época estava em curso a substituição do SEUC pelo SEMC, pelo que este estudo procurou iluminar também quais as perspetivas destes alunos sobre os sistemas de ensino que frequentavam. Os quatro participantes principais foram selecionados ainda por apresentarem níveis de desempenho académico mais elevados, pois pretendia-se estudar casos de sucesso. Os instrumentos de recolha de dados foram os questionários, as tarefas de inspiração projetiva (TIP), as entrevistas, as conversas informais e a observação participante. Os procedimentos de recolha de dados dividiram-se em três fases. Uma primeira fase, que decorreu na primeira semana de aulas, foi aplicado o primeiro questionário (1.^a Aula) e a TIP (2.^a Aula), a todos os alunos que frequentavam o SEUC e o SEMC. Esta primeira facilitou a seleção dos principais participantes desta investigação. Numa segunda fase, que decorreu entre a última semana de novembro de 2005 e a segunda semana de janeiro de 2006, realizaram-se as entrevistas aos quatro principais participantes. Entre a terceira semana de abril e o final do ano letivo, foram realizadas novas entrevistas aos quatro participantes principais do estudo.

Os resultados iluminam um conjunto de perspetivas pouco inclusivas, expressas por estes estudantes, face ao acolhimento das suas características, necessidades e interesses pelo SEUC e pelo SEMC. Entre outros, estes estudantes expressam insatisfação face à falta de formação de alguns professores e à existência de outras barreiras adicionais ao sucesso escolar, como aquelas que se colocam ao acesso das aulas de apoio. Os estudantes que frequentavam o SEUC sublinham a desadequação das práticas letivas, dos guias de apoio e da avaliação face às suas características e necessidades. Os estudantes que frequentavam o SEUC sublinham algumas vantagens do regime presencial, em particular quanto à partilha de conhecimentos e dificuldades com os colegas e ao apoio dos professores. Os quatro alunos expressam insatisfação face aos conteúdos apresentados nos dois sistemas de ensino. Os dois alunos do SEMC sublinham, adicionalmente, que, neste sistema de ensino, não “existe a preocupação em preparar os alunos para a vida quotidiana, nem tão pouco para que sejam mais activos e competentes” (Badalo, 2006, p. 272). Se atendermos a que no paradigma da inclusão existe a preocupação de que todos acedam a uma vida profissional que facilite o acesso

a uma cidadania plena (UNESCO, 1994, 2008), os resultados deste estudo iluminam o longo percurso que ainda falta percorrer para que os alunos adultos, pouco escolarizados, que têm experiências de insucesso escolar acumulado e/ou abandono precoce da escola, acessem a uma educação de qualidade, que lhes facilite o acesso a uma cidadania crítica e participativa.

De acordo com Melro (2015), os princípios da EI (UNESCO, 1994), assumem particular relevância para os estudantes adultos surdos que abandonaram precocemente a escola. Este investigador realizou um estudo de caso intrínseco (Stake, 1995), sobre a inclusão de estudantes com estas características (N=11), numa escola pública de Lisboa, que se encontravam a frequentar o ensino recorrente noturno, no SEMC. Recorreu a diversos instrumentos de recolha de dados: recolha documental, TIPs, questionários, entrevistas, observação e conversas informais.

Os resultados mostram que a escola tende a valorizar pouco a diversidade, em particular as características dos estudantes adultos surdos. Iluminam ainda a carência de escolas com apoios especializados para surdos. Neste sentido, a distância que estes estudantes têm que percorrer, para aceder aos apoios especializados de que necessitam, é sentida como numa barreira adicional à inclusão. Estes participantes sublinham a carência de formação especializada, no que concerne à LGP, bem como sobre a cultura surda, de alguns professores e outros agentes educativos. Os resultados relatam que estes aspetos colocam barreiras à materialização de um currículo inclusivo e intercultural. Reconhecem, ainda, que a inclusão não pode ficar pelo acesso a um currículo multilingue. É, também, necessário que a própria sociedade se torne (mais) inclusiva e intercultural.

Em Portugal, foi elaborada uma investigação no domínio da EI, entendida de acordo com o quinto sentido conceptual referido por Ainscow e César (2006), como educação para todos (Lima-Rodrigues et al., 2007). Estes investigadores sublinham, no entanto, que a investigação se norteia não só por este quinto sentido conceptual de EI, mas assume também a preocupação de materializar uma educação (mais) inclusiva. Lima-Rodrigues e seus colaboradores (2007) salientam que “mais do que assumirmos a concepção de “Educação para Todos”, importa ter a preocupação de a tornar realidade, assim o objectivo consiste na reestruturação das escolas para que respondam às necessidades de todos os alunos” (p. 27, maiúsculas e aspas no original).

Esta investigação faz parte projeto *Boas Práticas em Educação Inclusiva* (BPEI), que assumiu uma vertente de formação e uma outra de investigação. Nesta

última foi estabelecido o seguinte objetivo principal: “identificar e conhecer as representações/percepções de vários intervenientes da comunidade educativa, relativamente aos aspectos facilitadores (“boas práticas”) e às “barreiras” à inclusão existentes em cada uma das escolas estudadas” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 49, aspas e parêntesis no original). Para atingir o objetivo principal do estudo, Lima-Rodrigues e seus colaboradores (2007) desenvolveram 10 estudos de caso. Cada um deles refere-se a uma escola do 1.º ciclo do ensino básico, situada em Portugal Continental. A seleção das escolas atendeu aos seguintes critérios:

Procuramos que a amostra de escolas que participaram no nosso estudo fosse, pela sua diversidade, representativa da gama de factores que analisamos. Por isso, escolhemos duas escolas em cada uma das Direcções Regionais de Educação (DRE) em que se encontra organizado Portugal Continental, de Norte a Sul do País. Sabemos que existem algumas particularidades na forma como cada DRE objectiva a política educativa na sua região. Desta forma, ao estarem representados todas elas, permitimos que estas particularidades surgissem e fossem incluídas no âmbito geral do projecto. Por outro lado, procuramos que, em cada DRE, tivéssemos a representação de uma Escola em espaço urbano e outra em espaço rural. São conhecidas constatações que levam a considerar como significativamente diferentes os mundos e os problemas rurais e urbanos. (p. 10, maiúsculas e parêntesis no original)

A seleção das escolas atendeu, ainda, à “existência de uma turma onde estivesse incluído, no ano lectivo de 2005-2006, um aluno com NEE de carácter Prolongado, acompanhado por um Professor de Apoio Educativo” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 50, maiúsculas no original). Cumprindo estes critérios, foram os órgãos de gestão de cada uma das escolas que seleccionaram a turma onde estava incluído o aluno que se encontrava nesta situação. Os principais participantes foram os professores do ensino regular e de apoio educativo, encarregados de educação referentes a alunos que estavam categorizados como apresentando NEE, encarregados de educação de alunos que não estavam categorizados como apresentando NEE e os representantes dos órgãos de gestão da escola.

Os principais instrumentos de recolha de dados foram um guião de recolha de dados estruturais (GRDE), a recolha documental e a entrevista. Os dados sociodemográficos referentes aos alunos que frequentavam as escolas seleccionadas foram recolhidos recorrendo ao GRDE (Lima-Rodrigues et al., 2007). Foram também recolhidos diversos documentos: o projeto educativo do agrupamento, o projeto curricular, o regulamento interno e o projeto curricular de turma. No que concerne às entrevistas, foram elaborados três tipos guiões de entrevistas, um para cada um dos

participantes: professores do ensino regular e de apoio educativo; representantes dos órgãos de gestão; e encarregados de educação. No que concerne aos dados recolhidos através das entrevistas, os investigadores começaram por desenvolver uma análise de conteúdo recorrendo a categorias criadas *a priori* referentes às “boas práticas em Educação Inclusiva” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 51, maiúsculas no original). *A posteriori*, a análise de conteúdo fez emergir as seguintes categorias indutivas de análise: processo de inclusão, perceção e atitudes.

Lima-Rodrigues e seus colaboradores (2007) relatam que a análise de conteúdo recorreu às seguintes categorias e subcategorias de análise: (1) preparação para a escolarização (referente às subcategorias preparação dos alunos, preparação dos professores e agentes educativos, e equipamentos da escola); (2) currículo e planos educativos individuais (referente às subcategorias planeamento para grupos heterogéneos, adaptações curriculares individualizadas, bem como participação dos encarregados de educação e de outros técnicos); (3) práticas de sala de aula (referente às subcategorias estratégias e objetivos de avaliação, equipa de intervenção, organização e ambiente de sala de aula, estratégias de ensino e interação entre os alunos); (4) colaboração e coordenação (referente às subcategorias colaboração e coordenação dentro da escola, colaboração e coordenação entre a escola e outros serviços, e colaboração entre a escola e a família); (5) serviços de apoio (referente às subcategorias participação dos especialistas, prestação do apoio, serviços externos presentes na escola, recursos humanos, e recursos materiais/financiamento); (6) desenvolvimento profissional (referente às subcategorias desenvolvimento profissional na escola, parcerias, e conteúdos); (7) avaliação e reflexão (referente à subcategoria avaliação e reflexão da escola); (8) processo de inclusão (referente à subcategoria tornar a escola mais inclusiva); e (9) perceção e atitudes (referente às subcategorias opinião sobre a inclusão, opinião sobre a aceitação dos alunos portadores de deficiência e demais diferenças, bem como à opinião sobre a escola). Os procedimentos passaram, inicialmente, por contactos informais como os órgãos de gestão de cada escola. Após a confirmação da disponibilidade e receptividade, os investigadores formalizaram o pedido inicial a cada um destes órgãos de gestão. Nos contactos que se seguiram apresentaram-se, detalhadamente, os objetivos do projeto e os procedimentos para a recolha de dados. Agendaram-se as entrevistas e encaminhou-se o GRDE.

O primeiro caso apresentado nos resultados, designado por Escola n.º 1, pertence a um agrupamento horizontal de escolas, constituído por sete jardins de infância e oito

escolas do 1.º ciclo do ensino básico. Os resultados revelam que a maioria dos alunos provêm de meios com estatutos socioeconómicos mais vulneráveis, sendo alguns oriundos de zonas rurais isoladas. Alguns documentos de política educativa, como o projeto curricular do agrupamento, assumem uma orientação para a promoção de políticas inclusivas. Os resultados revelam que os órgãos de gestão da escola promoveram o desenvolvimento de políticas mais inclusivas, que não se ficam apenas pelo nível *micro*, como a sala de aula, estendendo-se ao nível mais *meso*. Neste último nível, passam pela promoção da participação dos encarregados de educação na vida da escola e pela articulação com serviços da comunidade para que algumas barreiras à inclusão possam ser ultrapassadas. Sublinham, ainda, a existência de redes comunitárias de apoio, que promovem o ultrapassar de algumas barreiras à participação, sentidas como preocupações comuns, facilitando uma socialização mais alargada entre todos.

Os resultados mostram que a frequência dos alunos categorizados como apresentando NEE é relatada como uma oportunidade para flexibilizar o currículo, adequando-o às características dos alunos. São ainda identificadas algumas barreiras que se conectam com operacionalização do conceito de inclusão, com os elevados índices de mobilidade dos docentes e com a carência de recursos materiais e humanos para apoiar a inclusão. A inexistência de financiamento específico para promover a inclusão e a existência de documentos política educativa, que emergem de um nível mais *macro* e apresentam orientações contraditórias, são relatadas como barreiras adicionais à construção de cenários educativos (mais) inclusivos.

A Escola n.º 2 é o segundo caso apresentado. Pertence a um agrupamento vertical de escolas, constituído por dois jardins de infância, quatro escolas do 1.º ciclo do ensino básico e uma escola do 2.º e do 3.º ciclos do ensino básico, que é também sede do agrupamento. Na escola, que é também sede de agrupamento, existe uma sala referente ao *Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children* (TEACCH), uma unidade de transição para a vida adulta e um terapeuta da fala. A maioria dos alunos “pertencem a famílias com condições económicas estáveis e a um ambiente sócio-cultural médio” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 66). Os diversos documentos de política educativa desta escola apresentam preocupações face à inclusão e aos diversos aspetos que se referem à educação dos alunos categorizados como apresentando NEE, desde o seu ingresso na escola até à transição para a vida pós-escolar. Os resultados sublinham que os órgãos de gestão da escola procuram facilitar a materialização de diversos aspetos conectados com a

inclusão participando, para isso, na tomada de decisões relativamente à educação de todos os alunos, incluindo a dos alunos categorizados como apresentando NEE. De acordo com os resultados apresentados, essa participação refere-se, por exemplo, à “sua influência no sentido de evitar que estes alunos sejam retirados da Escola para frequentar uma sala TEACH” (Lima-Rodrigues et al., 2007, pp. 74-75). Os resultados sublinham, ainda, que a inexistência de uma sala TEACH, nesta escola do 1.º ciclo do ensino básico, facilitou inclusão dos alunos que apresentam autismo em aulas do ensino regular. Lima-Rodrigues e seus colaboradores (2007) relatam que a liderança dos órgãos de gestão é percecionada, por diversos agentes educativos, como facilitadora do acesso aos recursos materiais e equipamentos necessários para apoiar a inclusão. Os resultados mencionam ainda, a intenção dos órgãos de gestão da escola em promover o acesso aos professores do ensino regular a uma formação especializada no que se refere à educação dos alunos categorizados como apresentando NEE.

Quanto às práticas desenvolvidas em aula, os resultados sublinham que, “embora se percepcione um planeamento para grupos heterogéneos, este é mais evidente nos momentos de recreio e nas visitas realizadas ao exterior” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 76). Neste sentido, a colaboração estabelecida entre o professor do ensino regular e o professor de apoio é percecionada como facilitadora do processo de inclusão de todos os alunos. Os apoios facultados pelo professor de apoio, em aula, “é percepcionado como uma mais-valia para todos os alunos” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 76).

Os encarregados de educação, apesar de afirmarem estar de acordo com a presença dos alunos categorizados como apresentando NEE nas escolas do ensino regular, afirmaram que o apoio desenvolvido, em aula, poderá interferir de forma desadequada nas aprendizagens. Os resultados revelam que os encarregados de educação referentes a alunos que não estavam categorizados como apresentando NEE, optaram por relatar atitudes pouco inclusivas. Alguns destes encarregados de educação, quando confrontados com a falta de vagas para inscrever os filhos, referiram o encaminhamento dos alunos categorizados como apresentando NEE para instituições segregadas.

No que concerne à participação dos encarregados de educação dos alunos categorizados como apresentado NEE, os resultados relatam que esta é ativa e participativa. No que se refere ao trabalho colaborativo que é desenvolvido dentro da escola, os diversos agentes educativos entrevistados referem que este facilita a operacionalização de práticas mais bem sucedidas, ou seja, o que estes autores designam

por “boas práticas” (Lima-Rodrigues, 2007). Os resultados identificam a existência de parcerias com diversas instituições, que fazem parte da comunidade envolvente, que facilitam o processo de transição para a vida pós-escolar dos alunos categorizados como apresentando NEE. Os diversos agentes educativos relatam, ainda, a existência de algumas barreiras à inclusão que se conectam com a carência de recursos e de um financiamento adequado para apoiar a inclusão.

O terceiro caso refere-se à Escola n.º 3. Esta pertence a um agrupamento horizontal de escolas, constituído por cinco jardins de infância e seis escolas do 1.º ciclo do ensino básico, que se localizam na “área periférica da cidade” (p. 81). Os resultados iluminam que a preparação da escola para a inclusão dos alunos categorizados com apresentando NEE é limitada. Esta preparação passa apenas pela partilha antecipada de informação com os encarregados de educação, pelos trabalhos relativos à constituição de turmas e pela gestão dos recursos humanos. No que concerne à planificação, existe a preocupação de planificar atendendo à multiculturalidade e “percepciona-se uma disponibilidade para aceitar e experimentar novas formas de trabalho pedagógico, uma vez que a ferramenta de planificação usada é o PIT (Plano Individual de Trabalho)” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 88, parêntesis no original). Contudo, estas medidas são percecionadas por alguns agentes educativos como insuficientes.

No que se refere à participação dos encarregados de educação na vida da escola, os resultados mostram que os diversos agentes educativos entrevistados percecionam que esta é facilitadora do processo de inclusão. De acordo com Lima-Rodrigues e seus colaboradores (2007), “na escola 3, percepciona-se que existe partilha de informação com os pais, sendo este envolvimento uma mais-valia para processo de intervenção tanto em contexto escolar, como em contexto familiar” (p. 89). No entanto, os resultados relatam que a participação dos encarregados de educação na vida da escola é insuficiente, revelando-se ainda mais escassa no que se refere aos encarregados de educação referentes a alunos que participam em culturas minoritárias vulneráveis, socialmente pouco valorizadas.

Os resultados ilustram que é observável a preocupação dos órgãos de gestão da escola com a promoção de políticas mais inclusivas. No entanto, indicam também que alguns agentes educativos relatam que a participação dos órgãos de gestão, no processo de inclusão dos alunos é mais sentida apenas “em casos mais problemáticos, que fogem da “regularidade”” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 90, aspas no original). No que concerne ao desenvolvimento profissional, os resultados revelam que as oportunidades

de formação – exterior à escola – são percecionadas como abundantes. Contudo, relatam também que ainda existem algumas barreiras no acesso a essa formação. No que concerne às oportunidades de formação – dentro da escola – alguns agentes educativos relatam que existe uma carência de formação. Como realçam Lima-Rodrigues e seus colaboradores (2007), “embora se tenha destacado o facto de que, pontualmente, a coordenadora dos apoios educativos dinamiza algumas acções informativas no âmbito das NEE, dentro da escola, por outro lado alguns entrevistados consideram que há, em geral, falta de formação” (pp. 90-91, maiúsculas no original).

Relativamente aos serviços externos à escola, alguns participantes relatam que existem algumas barreiras à plena colaboração entre instituições, em particular no que concerne aos serviços de saúde. A carência de recursos humanos e a falta de uma equipa que integre outros técnicos como, por exemplo, psicólogos, é percecionada por estes agentes educativos como uma barreira adicional à inclusão. No entanto, no que se refere à colaboração entre os diversos agentes educativos, os resultados revelam “uma colaboração estreita entre o professor do regular e o professor do apoio, sendo agendado, semanalmente, o planeamento de tarefas e a avaliação do trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 91).

No que concerne à organização do ambiente de sala de aula, os resultados iluminam que a falta de uma sala de apoio individual é percecionada, pelos encarregados de educação, como uma barreira adicional à inclusão. Lima-Rodrigues e seus colaboradores (2007) sublinham, no entanto, que a falta de uma sala de apoio individual “permitiu incentivar a adopção de práticas mais inclusivas de sala de aula. Assim, verificamos que existe uma planificação das actividades a desenvolver, sendo estas definidas tendo em conta as capacidades e necessidades dos alunos” (p. 91).

Relativamente ao processo de inclusão, são percecionadas diversas barreiras. Alguns professores expressaram posições desfavoráveis face à inclusão, optando por resistir à inclusão de alguns alunos. Para além disso, alguns encarregados de educação ainda temem que os educandos sejam rejeitados. Daí que Lima-Rodrigues e seus colaboradores (2007) relatem a existência de outras barreiras à inclusão, como as que se referem às “atitudes os Encarregados de Educação dos alunos com NEE que “escondiam” os filhos por temerem a não-aceitação por parte dos Encarregados de Educação dos alunos sem NEE” (p. 92, aspas e maiúsculas no original). Assim, esta escola ainda se depara com diversas barreiras à inclusão dos alunos que necessitam de

apoios educativos e sociais especializados e daqueles que participam maioritariamente em culturas minoritárias vulneráveis, socialmente pouco valorizadas.

O quarto caso apresentado refere-se à Escola n.º 4, que pertence a um agrupamento vertical de escolas. À época da recolha de dados, aguardava-se a aprovação de diversos documentos de política educativa interna pois a escola tinha sido recentemente inaugurada. Alguns documentos referentes à caracterização desta escola mencionam diversos aspetos relacionados com a promoção da inclusão. Os dados recolhidos a partir das entrevistas revelam, no entanto, “que a cultura da Escola ainda não é consolidadamente inclusiva o que, inevitavelmente, tem repercussões na existência de algumas “barreiras” a diversos níveis” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 101, maiúscula e aspas no original). Os resultados mostram que a inclusão dos alunos categorizados como apresentando NEE é liderada pelos órgãos de gestão. Neste sentido, um professor do ensino regular reconhece que os órgãos de gestão têm a iniciativa de organizar algumas sessões de formação e de sensibilização, referentes à educação dos alunos categorizados como apresentando NEE. Este professor relata, no entanto, que a carência de formação neste domínio continua a constituir uma barreira ao acolhimento destes alunos nas aulas do ensino regular. No que concerne aos dados recolhidos a partir de outros participantes, os resultados revelam que estes referem que a carência de recursos materiais e de espaços físicos constitui uma barreira adicional à inclusão. Os resultados mostram, ainda, que os apoios aos alunos categorizados como apresentando NEE se realizam essencialmente fora da sala de aula. Lima-Rodrigues e seus colaboradores (2007) referem que esta forma de atuação é “defendida por todos como uma “boa prática” de inclusão. Assim, o que caracteriza as orientações/políticas da Escola, no âmbito da Educação Especial, é a implementação de espaços e dinâmicas específicas, dentro da Escola, eminentemente fora da sala de aula” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 102, aspas e maiúsculas no original).

São percecionadas poucas barreiras no que concerne à planificação conjunta, para a realização de atividades com grupos heterogéneos. No entanto, a frequência com que são realizadas as planificações é muito reduzida, “uma vez que os alunos com NEE só interagem com os seus pares sem NEE um dia por semana, para desenvolverem actividades de expressão ou em visitas de estudo” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 102, maiúsculas no original). Assim, observa-se uma predominância dos apoios fora das aulas do ensino regular. No que concerne às interações, em aula, os diversos agentes

educativos relatam que os alunos interagem de forma inclusiva. São disso exemplo as situações em que os alunos ouvintes procuram aprender LGP com os alunos surdos.

Os resultados revelam que os encarregados de educação expressam posições favoráveis quanto à frequência do ensino regular por parte dos alunos categorizados como apresentando NEE. No entanto, um encarregado de educação referente a um aluno que não estava categorizado como apresentando NEE, assume algumas preocupações pouco inclusivas face à inclusão de alguns alunos que, aos olhos deste agente educativo, podem apresentar formas de ação e de reação lesivas para os outros alunos. Lima-Rodrigues e seus colaboradores (2007) sublinham, ainda, que alguns agentes educativos relatam a existência de carência de recursos humanos para apoiar o processo de inclusão. De acordo com estes investigadores, “são também identificadas “barreiras” relacionadas com a falta de docentes de apoio educativo, de tarefeiros/auxiliares de educação (...) ou ainda de técnicos mais específicos como terapeutas e intérpretes de língua gestual [portuguesa]” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 105, aspas e barra no original). Assim, numa apreciação mais holística do processo de inclusão desenvolvido nesta escola, Lima-Rodrigues e seus colaboradores (2007) afirmam que “esta é uma Escola que enfrenta algumas “barreiras” à Inclusão. “Barreiras” estas que nem sempre são assumidas como tal, ou que os entrevistados não demonstram ter consciência de que representam obstáculos à aprendizagem e à participação” (pp. 105-106, aspas e maiúsculas no original).

A Escola n.º 5 é o quinto estudo de caso apresentado por estes investigadores. Pertence a um agrupamento vertical de escolas, constituído por um jardim de infância, quatro escolas do 1.º ciclo do ensino básico e uma escola dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Situa-se num meio urbano e desenvolve algumas parcerias com serviços exteriores à escola, como um Centro de Paralisia Cerebral e um Hospital Pediátrico Distrital.

Alguns professores e encarregados de educação expressaram preocupações pouco inclusivas aquando do início do processo de inclusão dos alunos categorizados como apresentando NEE. No entanto, os progressos atingidos por estes alunos, quando incluídos no ensino regular, “contribuíram para que as mentalidades, as atitudes e as assunções nos diversos elementos da comunidade educativa se fossem alterando, rumo a uma perspectiva de aceitação da diferença” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 115). Os resultados mostram que o trabalho desenvolvido pelos docentes de apoio educativo facilitou a alteração de posições face à educação dos alunos categorizados como

apresentando NEE. Foi disso exemplo o trabalho de sensibilização desenvolvido por estes agentes educativos, através da organização de debates e de reuniões de pais, de alunos e de docentes, procurando preparar a comunidade educativa para o processo de inclusão dos alunos categorizados como apresentando NEE.

Os professores de apoio educativo têm um considerável peso relativo no processo de inclusão desenvolvido nesta escola. O apoio dos órgãos de gestão reflete-se apenas em aspetos mais burocráticos. Alguns agentes educativos relatam que este assume uma posição de distanciamento face ao processo de inclusão. Neste sentido, Lima-Rodrigues e seus colaboradores (2007) afirmam que a “cultura e política de Escola não foram reestruturadas e organizadas em função de uma nova realidade, não se registaram mudanças significativas nesta, para responder com qualidade à diversidade dos seus alunos” (p. 116, maiúscula no original). Alguns agentes educativos reconhecem o esforço desenvolvido para tornar a escola mais inclusiva. No entanto, realçam que ainda existe muito caminho a percorrer. É disso exemplo a carência de adequações às características, necessidades e interesses dos alunos categorizados como apresentando NEE, que facilitem a participação destes nas atividades desenvolvidas em aulas do ensino regular. Neste sentido, Lima-Rodrigues e seus colaboradores (2007) referem que um encarregado de educação, referente a um aluno categorizado como apresentando NEE, “refere com algum pesar que os períodos de Inclusão na sala são ainda diminutos” (p. 117, maiúscula no original).

Os resultados iluminam ainda a existência de carências de apoios financeiros e técnicos. De acordo com Lima-Rodrigues e seus colaboradores (2007), “constatou-se que os apoios à inclusão de alunos com situações complexas são escassos. Não existem materiais específicos de suporte à diferenciação de estratégias, nem existe financiamento para os mesmos” (p.118, maiúscula no original). Os resultados revelam, assim, que, apesar do esforço já feito para que esta escola se tornar mais inclusiva, persistem algumas barreiras à inclusão.

O sexto caso apresentado refere-se à Escola n.º 6. Esta escola faz parte de um agrupamento vertical de escolas, constituído por dois jardins de infância, sete escolas do 1.º ciclo do ensino básico e uma escola dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Os resultados revelam que os alunos apresentam estatutos sócio-económicos diversificados. Esta escola “recebe crianças oriundas não só do centro urbano como crianças com NEE residentes em pequenas localidades rurais” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 119).

Foi promovido um processo de reorganização desta escola, que se iniciou com a receção dos alunos categorizados como apresentando NEE. Sublinham, ainda, que este processo não evoluiu sem que alguns agentes educativos expressassem, inicialmente, algumas preocupações pouco inclusivas. Como relatam Lima-Rodrigues e seus colaboradores (2007), “não foi um desenvolvimento pacífico, havendo reticências iniciais por parte da comunidade educativa, mas o facto de existir uma necessidade de desenvolver respostas, levou a que fossem ultrapassadas as dúvidas” (p. 127). Os resultados revelam que, afastadas estas dúvidas iniciais, se observam agora atitudes mais inclusivas, expressas por professores, alunos e respetivos encarregados de educação. Os resultados mostram ainda que entre os alunos se observa um clima mais inclusivo, ilustrado pela “partilha de actividades escolares formais e informais, bem como, o estabelecimento de relações de amizade, que se estendem às actividades de lazer e interações entre alunos com e sem NEE” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 127). No que concerne ao trabalho desenvolvido pelos membros dos órgãos de gestão da escola, os resultados mostram que estes tiveram um importante peso na construção de uma escola (mais) inclusiva. De acordo com Lima-Rodrigues e seus colaboradores (2007), este trabalho foi o ““motor” deste processo de construção de uma cultura de aceitação, uma vez que a Escola se sentiu motivada e apoiada nos processos de mudança (...) constituindo uma “rede” interna de apoio à Inclusão nos diversos aspectos da sua organização” (pp. 127-128, aspas e maiúsculas no original). O trabalho desenvolvido pelos membros do órgão de escola teve impacto em diversos aspetos da política interna da escola, como na inscrição e “transição de alunos; a realização de acções de formação externa sobre inclusão; a selecção dos docentes mais motivados; (...) o assumir de uma disponibilidade de horário dos docentes de apoio para articular e cooperar com os do regular” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 128).

Os resultados mostram que os diversos documentos de política educativa da escola são configurados por elementos relacionados com a promoção de uma escola (mais) inclusiva. No que concerne à sua operacionalização, diversos agentes educativos relatam a existência de barreiras na gestão de “grupos heterogéneos através da diferenciação do currículo e dos métodos” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 128). Nota-se a existência de barreiras externas, que configuram o acesso ao recursos materiais e financeiros adequados a promoção do acesso ao sucesso escolar de todos. Diversos agentes educativos mencionam como barreiras externas à inclusão a existência de

documentos de política educativa, de âmbito nacional, que se revelam contraditórios à construção de escolas (mais) inclusivas.

Os resultados também mostram a existência de outras barreiras internas à inclusão, relacionadas com a própria organização da escola. Estas opõem-se à mudança, no trabalho desenvolvido em aula, da exclusão para a inclusão, dos alunos categorizados como apresentando NEE. Segundo Lima-Rodrigues e seus colaboradores (2007), estas barreiras “têm também como consequência um apoio educativo ao aluno com NEE em situação separada da turma, quer em local próprio dentro da sala, quer em sala de apoio” (p. 128, maiúsculas no original). Estes são aspetos que, segundo estes autores, não promovem o acesso a processos de ensino e de aprendizagem de qualidade, nem à construção de uma escola mais inclusiva.

O sétimo caso apresentado é a Escola n.º 7, que pertence a um agrupamento vertical de escolas. Os resultados iluminam que o “contexto comunitário em que se insere, acolhe populações sobre as quais existem imensos preconceitos e que muitas vezes estão em situação de grande exclusão” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 139). Os agentes educativos entrevistados consideram que assumem princípios e práticas que são próximas da inclusão. No entanto, os resultados ilustram ainda que “embora os princípios e as práticas sejam considerados como de inclusão, são identificadas algumas dificuldades na operacionalização e concretização dessas práticas” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 137). Assim, existe uma preocupação na gestão de materiais e na preparação dos professores, para acolher os alunos categorizados como apresentando NEE de forma mais inclusiva. No entanto, no que concerne ao currículo e aos planos educativos individuais, constata-se a existência de “uma preocupação em dar uma resposta a todos os alunos, nomeadamente na programação e nas adaptações curriculares, o que não quer dizer que não sejam expressas algumas dificuldades” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 132).

Alguns agentes educativos expressaram inicialmente perspetivas pouco inclusivas, no que concerne à inclusão dos alunos categorizados como apresentando NEE. Os resultados revelam que o trabalho em equipa, em particular entre os professores do ensino regular e o professor de apoio educativo, parece contribuir para atenuar as posições menos inclusivas. Este trabalho parece, no entanto, não ser ainda o suficiente. Como sublinham Lima-Rodrigues e seus colaboradores (2007), “a mudança de atitudes face a alunos com NEE – mostra-nos que esta atitude não se generaliza a toda a escola. Assim, nem sempre esta denota abertura para receber os alunos com

NEE” (p. 138, travessão e maiúsculas no original). Alguns agentes educativos, entre eles um encarregado de educação, salientam que existe pouco trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e outros agentes educativos. Neste sentido, os autores assumem que, “embora a generalidade dos entrevistados considere existirem “boas práticas”, são ainda identificadas algumas “barreiras” no que diz respeito à colaboração dentro da Escola, nomeadamente entre professores e entre professores e auxiliares da acção educativa” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 135, aspas e maiúscula no original).

No que concerne aos recursos humanos e materiais, são mencionadas carências em ambos. No entanto, é relativamente aos recursos humanos que esta carência se faz sentir de forma mais acentuada. A maioria das práticas pedagógicas não se centram na sua adequação às características, necessidades e interesses dos alunos. De acordo com Lima-Rodrigues e seus colaboradores (2007), as barreiras relatadas no processo de inclusão “centram-se, sobretudo, nas condições intrínsecas do sujeito, atribuídas a limitações pessoais (...) Percepcionamos, aqui, uma visão tradicional em que as diferenças individuais são vistas e sentidas como um problema do aluno” (p. 139). Neste sentido, “o apoio, é quase sempre, organizado fora da sala de aula, numa sala de apoio. Assim, o ambiente de sala de aula organiza-se para atender o aluno com NEE com base, essencialmente em medidas de exclusão” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 140). Estes resultados corroboram ainda outras posições expressas por estes agentes educativos, como aquelas que se prendem com uma “desejável homogeneização dos alunos e dos grupos turma” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 140). Assim, apesar maioria dos entrevistados mencionarem a existência de políticas inclusivas, os resultados iluminam que esta escola tem ainda um longo percurso pela frente para estas se tornem mais ativas.

O oitavo caso apresentado refere-se à Escola n.º 8. Nesta escola são lecionados os 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Os alunos distribuem-se por estatutos sócio-económicos variados. Os diversos documentos de política educativa desta escola sublinham que a heterogeneidade é vista como uma fonte de enriquecimento para a comunidade educativa. São promovidas práticas que passam pela “diferenciação pedagógica, a diversificação de estratégias educativas e a aplicação de metodologias activas de aprendizagem” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 151). A preparação para a escolarização, desenvolvida na escola, é facilitadora da inclusão de todos os alunos. Para isso, os professores desta escola são considerados como orientadores educativos, o

trabalho é desenvolvido em equipa incluindo a “partilha de informação inter e transdisciplinar sobre os alunos” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 145). São mencionadas algumas barreiras à inclusão, que passam da carência de formação especializada relacionada com a educação dos alunos categorizados como apresentando NEE, à carência de recursos humanos e pela existência de algumas barreiras arquitetónicas na escola.

No que concerne aos aspetos relacionados com a organização e com gestão da escola, “todos os agentes educativos, incluindo os pais e, em especial os alunos, têm uma participação activa na gestão da Escola, nas tomadas de decisão e na resolução de problemas” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 151, maiúscula no original). Quanto à organização dos processos de ensino e de aprendizagem, a escola organiza-se de acordo com as características, necessidades e interesses de todos os alunos. Lima-Rodrigues e seus colaboradores (2007) sublinham “o aspecto de todos os alunos na Escola serem considerados como tendo necessidades individuais de aprendizagem” (p. 152, maiúscula no original). De acordo com os entrevistados, esta escola facilita – a todos os alunos – o acesso a uma trajetória curricular individualizada, que compreende aspetos relacionados com o desenvolvimento social e cognitivo intrínseco a cada aluno. Assim, a todos os alunos “é proporcionado um percurso curricular individualizado (...) construído pelos próprios alunos, que são cooresponsabilizados pelo desenvolvimento de tarefas escolares em relação aos conteúdos programáticos e em relação a “responsabilidades” que assumem no funcionamento da própria Escola” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 152, aspas e maiúscula no original). As responsabilidades que os alunos assumem facilitam o acesso ao sucesso escolar. Como sublinham Lima-Rodrigues e seus colaboradores (2007), “os alunos são obreiros da própria aprendizagem e da aprendizagem dos seus pares. Estes sentem-se como fazendo parte integrante da Escola” (p. 152, maiúscula no original). Nesta escola é privilegiado o trabalho colaborativo e de projeto, desenvolvido a pares ou em pequenos grupos de alunos.

Lima-Rodrigues e seus colaboradores (2007) destacam ainda que, no que concerne aos serviços de apoio, os diversos participantes entrevistados mencionaram que existe uma relação adequada, caracterizada pela parceria e pela colaboração entre instituições. Como facilitadores do processo de inclusão desenvolvido na escola, referem a existência de uma organização flexível e de um órgão de gestão comprometido com a construção de um cenário educativo mais inclusivo. Lima-Rodrigues e seus colaboradores (2007) constataam, assim, que “a par de uma estrutura

organizacional flexível e adequada aos alunos existe no seio da Escola uma forte liderança no caminho desenhado e construído em torno da inclusão de todos os alunos” (p. 155, maiúscula no original). No entanto, a materialização deste caminho passou sobretudo de uma partilha de princípios inclusivos e pela determinação e persistência de toda a comunidade educativa.

A Escola n.º 9 é o nono caso apresentado. Esta escola pertence a um agrupamento vertical de escolas, constituído um centro de apoio à infância, por quatro jardins de infância, 16 escolas do 1.º ciclo do ensino básico, um núcleo de ensino básico mediatizado e uma escola dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, que é também sede do agrupamento. Os alunos distribuem-se por estatutos sócio-económicos variados, “dos “meios carenciados até aos mais favorecidos”” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 157, aspas no original).

Os resultados revelam que, no meio onde esta inserida esta escola do 1.º ciclo do ensino básico, não existia nenhuma instituição de educação especial. Esta situação levantou algumas preocupações pouco inclusivas, aquando do processo de inclusão dos alunos categorizados como apresentando NEE. Lima-Rodrigues e seus colaboradores (2007) relatam que, apesar das preocupações iniciais, desenvolveram-se posições mais inclusivas entre os membros da comunidade educativa. Esta escola

insere-se numa zona onde a instituição de Educação Especial não tem área educacional, o que levou a uma situação inicial de Inclusão “forçada”, desenvolvendo-se resistências e receios diversos. No entanto, a prática e a busca de soluções veio a demonstrar o sucesso da permanência dos alunos no Ensino Regular, dissipando os receios da comunidade educativa. (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 164, aspas e maiúsculas no original)

Os resultados mostram que foram diversos os elementos que facilitaram a construção destes cenários educativos. Os autores realçam que este percurso tem vindo a ser configurado pelas “alterações organizacionais, a abertura à comunidade através de diversos projectos e parcerias, a mudança de atitudes e aspectos pedagógicos como, por exemplo, a constante busca de soluções, a articulação entre docentes e a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 164). No que concerne às barreiras à inclusão, os participantes mencionam a existência de barreiras relacionadas com a arquitetura do edifício. Referem ainda a carência de recursos materiais específicos para apoiar a inclusão e de políticas de financiamento mais adequadas às necessidades. Os resultados revelam, no entanto, que, aquelas que, à

partida, foram sentidas como barreiras, foram posteriormente encaradas como oportunidades. É disso exemplo a carência de uma sala TEACCH, apontada por diversos agentes educativos como uma barreira inicial à inclusão. Os resultados iluminam que “a solução encontrada foi a de criar esse espaço TEACCH dentro da sala de aula” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 164). Este processo facilitou, de acordo com estes investigadores, a inclusão dos alunos categorizados como apresentando NEE nas turmas em que participavam.

Os resultados revelam diversos elementos que facilitadores da inclusão. Entre estes, é realçada a presença do aluno categorizado como apresentando NEE, na grande maioria do seu horário letivo, na sala de aula, com os restantes elementos da turma. O trabalho de articulação, entre o professor de apoio educativo e o professor do ensino regular, em situações formais e informais, facilitou a construção de “uma parceria pedagógica promotora da aprendizagem em grupo heterogéneo” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 165). O último elemento destacado como facilitador, relaciona-se com planificação articulada das atividades promovidas com o aluno categorizado como apresentando NEE e os restantes alunos da turma. Os resultados mostram que a planificação articulada facilitou a “implementação de estratégias diferenciadas e a promoção de actividades de interação com os outros alunos” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 165). A planificação formal das atividades de interação estendeu-se não só às interações com a turma, mas também às atividades com a restante comunidade educativa.

No que se refere às posições assumidas pelos encarregados de educação face à inclusão, estes agentes educativos sublinham as vantagens mútuas, para toda a comunidade educativa, criada com a inclusão dos alunos categorizados como apresentando NEE nas aulas do ensino regular. Os progressos realizados na diminuição das barreiras à inclusão têm-se “alicerçado num conjunto de valores e atitudes enraizados na comunidade educativa, que assume a inclusão como imperativo, situando-a no âmbito de um processo de permanente desenvolvimento” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 166). No entanto, algumas barreiras à inclusão ainda persistem. Neste sentido, Lima-Rodrigues e seus colaboradores (2007) referem aspetos que foram ocultados pelos entrevistados, como aqueles que se relacionam com “as dinâmicas de cooperação e auto-avaliação entre docentes, técnicos e outros profissionais” (p. 166).

O décimo e último caso apresentado por Lima-Rodrigues e seus colaboradores (2007) refere-se à Escola n.º 10. Esta escola pertence a um agrupamento vertical de

escolas, constituído por três jardins de infância, três escolas do 1.º ciclo do ensino básico e uma escola dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. No que concerne ao estatuto sócio-económicos, o “meio social, económico e familiar, no qual se encontra inserida, é considerado “bastante baixo”, “desorganizado” “reconhecendo-se estratos sociais carnciados, onde existe pobreza e dificuldades de índole diversa” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 167, aspas no original). Esta escola apresenta um “historial ao nível da Inclusão de alunos com NEE” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 173, maiúscula no original). Neste é destacada a liderança dos membros do órgão de gestão da escola na promoção e desenvolvimento de políticas educativas mais inclusivas, em particular no que concerne à partilha de responsabilidades do processo de inclusão entre os diversos agentes educativos.

Os resultados revelam existir uma colaboração e coordenação próximas entre a escola e outras instituições exteriores à escola. Lima-Rodrigues e seus colaboradores (2007) sublinham esta coordenação é relatada, pela maioria dos agentes educativos entrevistados, como um elemento facilitador do processo de inclusão pois facilita o acesso a recursos humanos e materiais específicos. Como relatam estes investigadores,

Esta colaboração é assumida, na prática, como um centro de recursos que disponibiliza técnicos de Educação Especial (fisioterapeuta, terapeuta da fala, assistente social, educadora social, técnico de jardinagem, técnico de informática...) e materiais específicos que permitem fazer face a lacunas existentes, por parte da escola. (Lima-Rodrigues et al., 2007, p.173, maiúsculas e parêntesis no original)

A existência desta colaboração com uma instituição que é externa à escola é sentida como facilitadora do processo de inclusão, em particular no que concerne à planificação, intervenção e avaliação das práticas desenvolvidas em colaboração com a escola. Os resultados mostram, a existência de outros elementos facilitadores do processo de inclusão, como aqueles que se relacionam com as parcerias desenvolvidas com os pais. Contudo, luminam também que existem ainda algumas perspetivas pouco inclusivas, nomeadamente aquelas que se conectam com as barreiras que ainda se erguem à comunicação entre alguns pais e professores, membros do órgão de gestão da escola e outros agentes educativos.

Todos os entrevistados mencionam a progressiva abertura relativamente à aceitação dos alunos categorizados como apresentando NEE e ao ultrapassar das barreiras à inclusão colocadas a estes alunos. Estas barreiras “inicialmente, se situavam ao nível das atitudes, hoje largamente ultrapassados, devido ao contacto e convívio com

esta população. Atualmente as “barreiras” situam-se ao nível da acessibilidade ao edifício” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 174, aspas no original). No que concerne à planificação adequada a grupos heterogéneos, a planificação é elaborada de forma colaborativa entre os diversos agentes educativos, incluindo os encarregados de educação. Esta é elaborada com a preocupação de promover as interações dos alunos categorizados como apresentando NEE, permitindo-lhes participar “nas actividades educativas formais e informais, sendo o apoio do Ensino Especial desenvolvido, dentro da sala de aula, em contexto de turma onde o aluno com NEE se encontra incluído” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 175, maiúsculas no original).

No que se refere ao desenvolvimento profissional, os resultados mostram que os membros do órgão de gestão têm tomado a iniciativa de promover ações de formação relacionadas com a inclusão. No entanto, “não foi possível a implementação de um plano de formação interno de forma consistente e que desse resposta efectiva às atitudes e práticas de inclusão que pretendem implementar” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 176). No que concerne a esta escola, a maioria dos agentes educativos expressam perspectivas e perceções inclusivas, nomeadamente quanto aos benefícios mútuos das interações entre os alunos categorizados como apresentando NEE e aqueles que não apresentam essa categorização.

Estes 10 estudos de caso permitem ilustrar a enorme diversidade de formas de encarar a EI e, sobretudo, de organizar as escolas e de promover práticas que possam contribuir efetivamente – ou não – para a inclusão de todo e qualquer aluno. Num mesmo contexto macro – sistema de ensino, sistema social e político, dificuldades económicas, multiculturalidade crescente, entre outros aspetos – observam-se formas de atuação muito diversificadas. Nuns casos, há uma *agency* que é assumida pelos diversos agentes educativos, que atuam enquanto participantes legítimos, promovendo mecanismos de *inter-empowerment*, que facilitam os processos de inclusão. Noutros, as barreiras existentes são vistas como impossibilidades e não como desafios, como algo que a comunidade educativa consegue ultrapassar.

CAPÍTULO 4

PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA

4.1. PROBLEMATIZAÇÃO

A inclusão de todos os alunos nas escolas do ensino regular, à semelhança de outros desafios, como aqueles que enfrentam os movimentos que advogam mais justiça social (Gutstein, 2003; Nieto, 1992, 2010; Rogoff, 1990), tem sido esculpida pelas diversas formas de distribuição de poder, mobilizadas pelos agentes educativos que investigam, participam e coconstroem estes cenários (Ainscow, 1999; Apple, 1995; Booth & Ainscow, 2002; César, 2010, 2013a; 2013b). As escolas do ensino regular, procurando ser (mais) inclusivas, têm vindo a acolher uma crescente diversidade de alunos e, com isso, também de desafios, como o acesso a uma educação de qualidade para todos (Bowie, 2009; César, 2003; César & Ainscow, 2006; Morgado, 2003; César et al., 2014; ONU, 2006; UNESCO, 2008a). Este fenómeno sistémico tem vindo a ser observado também em Portugal, nas escolas do ensino regular, tornando mais escutada a multiculturalidade e diversidade das crianças e adolescentes, que estudam nestes cenários educativos (Borges & César, 2011; César, 2009a; César & Santos, 2006; Rodrigues, 2003a). Estas mudanças têm sido acompanhadas de importantes alterações nos documentos de política educativa (AR, 1986, 2008, 2009; ME, 1991, 2008; UNESCO, 1994, 2000b), que legitimam os processos de mudança, embora não garantam a adesão dos diversos agentes educativos ao que neles se advoga.

Assumimos que este estudo está norteado pelos princípios da Educação Inclusiva (EI) (Armstrong et al., 2000; César, 2009a; Rodrigues, 2003a; UNESCO, 1994, 2000b). Consideramos que a Escola tem o privilégio de se (re)organizar para melhor acolher e valorizar a riqueza que a diversidade oferece, promovendo encontros entre culturas, por vezes distantes, como as culturas dos meios predominantemente rurais e as diferentes culturas escolares. A EI deverá estender-se para além da Escola porque, numa sociedade distante de princípios e ações inclusivas, a sustentabilidade de uma educação de qualidade para todos está em risco (Ainscow et al., 2006; Borges & César, 2011, 2012; Borges et al., 2014; Courela & César, 2008; Rodrigues, 2003a;

UNESCO, 1994, 2008a, 2008b). Observamos, no entanto, que os princípios da EI ainda não vigoram em muitas das escolas e na sociedade, em geral (César & Ainscow, 2006; Melro, 2015; Rodrigues, 2003a, 2007b). Passaram 18 anos sobre a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e, no entanto, continuamos a observar um fosso entre o que foi proclamado e as práticas profissionais desenvolvidas, nos diversos espaços e tempos educativos (César et al., 2014), face à educação dos alunos que necessitam de apoios educativos especializados (César, 2012b, 2014), bem como daqueles que apresentam trajetórias de participação ao longo da vida configuradas por valores, práticas e sentimentos desenvolvidos através da participação em culturas que estão mais distantes da cultura escolar (Borges, 2009; César, 2009a, 2013a, 2013b; César & Machado, 2012; Favilli et al., 2004). Concebemos, assim, a EI como uma ferramenta mediadora (Vygotsky, 1934/1962), fundamental para a construção de cenários educativos mais inclusivos, nomeadamente por facilitar as transições entre as culturas em que se participa e a cultura escolar, em tempos e espaços específicos (César, 2009a, 2012c, 2013a; César & Ainscow, 2006; César et al., 2014).

Torna-se premente desenvolver cenários educativos e instituições mais adequados às características, necessidades e interesses dos alunos, em que todos, professores, alunos e respetivos encarregados de educação, bem como os demais agentes educativos, se encontrem envolvidos colaborativamente no processo de adequação da Escola às crianças e adolescentes que a frequentam (Ainscow, 2010; Ainscow & West, 2006; César, 2012b; Muijs, Ainscow, Chapman, & West, 2011). As instituições configuram e são configuradas pelas pessoas que nelas participam (César, 2013b; Giddens, 1991). Deste modo, a comunidade educativa, em específico os professores, alunos e encarregados de educação, enfrenta o desafio de colaborativamente facilitar o acesso ao sucesso académico e à autonomia, adequando as formas de ação e de reação à tarefa de reconhecer, valorizar e celebrar a diferença, num cenário que se quer mais inclusivo (César, 2009a, 2013a, 2014; César et al., 2014; Rodrigues, 2003a). Os princípios da EI podem ser acolhidos pelas instituições como uma oportunidade de aprender, proporcionando cenários de educação formal de qualidade, que são possíveis e desejáveis, quando norteados por mais competência e equidade (Ainscow, 2010).

No entanto, alguns professores, alunos e encarregados de educação exprimem, ainda, perceções e/ou perspetivas, sentimentos, atitudes e preocupações pouco inclusivas (Forlin & Chambers, 2011; Gannon & McGilloway, 2009; Loreman et al.,

2008; Santos & César, 2010b; Sharma, Moore, & Sonawane, 2009). Assim, desenvolver percepções e/ou perspectivas, sentimentos, atitudes e preocupações mais inclusivos constitui uma oportunidade para desenvolver a Escola e todos os que nela participam (Forlin et al., 2007; Loreman et al., 2008, 2009; McGhie-Richmond et al., 2009), uma vez que não se desenvolvem instituições sem desenvolver também as pessoas que nelas desenvolvem actividades (Ainscow, 2010) e vivem (Strecht, 2008), tornando-as participantes legítimos dessas mesmas instituições (César, 2014).

Colocando ênfase na acrescida vulnerabilidade a fenómenos de exclusão educativa e, mais tarde, social, que diversos setores da sociedade ainda enfrentam, os participantes da *48th Session of the International Conference on Education* destacaram a necessidade de estudar cenários educativos em áreas predominantemente rurais, num trabalho sempre incompleto, de tornar estes cenários mais inclusivos (UNESCO, 2008a). Ainda neste sentido, diversos relatórios de avaliação externa têm vindo a observar que os alunos que frequentam escolas nos meios rurais, encontram-se mais vulneráveis a fenómenos de exclusão, visíveis através dos desempenhos menos conseguidos, quando confrontados com os de alunos que frequentam escolas nos meios urbanos, mesmo depois de contabilizadas as diferenças de estatuto socioeconómico (OCDE, 2010b). Em Portugal, observa-se uma diferença de, pelo menos, meio nível de desempenho abaixo nas competências de leitura, apresentadas pelos alunos que frequentam as escolas de áreas predominantemente rurais (OCDE, 2010a).

Alguns autores sublinham a existência de desafios à construção de cenários educativos mais inclusivos, como a carência dos recursos disponíveis, dentro e fora da Escola (Allen & Schwartz, 2001; Beverly & Thomas, 1999). Outros referem que as escolas enfrentam barreiras acrescidas ao desenvolvimento de cenários educativos mais inclusivos se não mobilizarem os recursos da comunidade envolvente (Muijs et al., 2011). Viver e estudar em áreas predominantemente rurais poderá colocar barreiras adicionais ao acesso a recursos culturais, que permitem apoiar o processo de aprendizagem tais como bibliotecas públicas, museus, equipamentos desportivos e artísticos, teatros ou cinemas (UNESCO, 2008b), bem como o de desenvolvimento de capacidades e competências. Alguns autores têm vindo a sublinhar a importância destes recursos na construção de cenários educativos mais inclusivos, nos meios predominantemente rurais (Loreman et al., 2008, 2009; McGhie-Richmond et al., 2009).

Alguns estudos têm vindo a evidenciar a pouca equidade na distribuição destes recursos culturais, quando confrontamos as diferentes disponibilidades nos meios predominantemente rurais e predominantemente urbanos (UNESCO, 2008b). Esta falta de equidade na distribuição dos recursos culturais poderá facilitar a emergência de formas subtis de exclusão de crianças e adolescentes que vivem e estudam nos meios mais carenciados deste tipo de recursos culturais. Num estudo realizado por Lima-Rodrigues e seus colaboradores (2007), que contempla um caso de uma escola que acolhe sobretudo alunos provenientes de áreas predominantemente rurais, é sublinhada a carência de recursos que permitam desenvolver espaços e tempos mais inclusivos fora da escola. Esta carência de recursos externos à escola é percecionada, por professores e outros agentes educativos, como uma barreira à inclusão, que se opõe ao acesso equitativo ao sucesso escolar de todas as crianças e jovens (Lima-Rodrigues et al., 2007).

É vasta a diversidade de alunos que frequentam as escolas do ensino regular em Portugal. No entanto, é observável a carência de recursos educativos que enriqueçam os cenários educativos formais e os tornem mais inclusivos (Rodrigues, 2003a; Sanches & Teodoro, 2007). Alguns estudos observam apreciáveis preocupações, por parte dos professores e outros agentes educativos, quando confrontados com a possibilidade de dispor de recursos desadequados para apoiar a inclusão (Lima-Rodrigues et al., 2007; Santos, 2008; Santos & César, 2010a, 2010b; Santos et al., 2013). Quando consultamos o Decreto-Lei n.º 3/2008 (ME, 2008), apercebemo-nos que os recursos disponíveis para apoiar os casos sinalizados neste documento de política educativa – nomeadamente nas escolas de referência para os alunos surdos, cegos ou apresentando baixa visão, assim como unidades dedicadas à educação de alunos categorizados como do espectro do autismo ou à educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita – estão concentrados, na sua grande maioria, nos meios urbanos e nas regiões mais próximas do litoral (ME/DGIDC, 2011a, 2011b; 2012a, 2012b). Na região do Algarve só existem duas escolas de referência para surdos, ambas situadas no meio urbano, e nenhuma para cegos. Esta carência de recursos disponíveis nos meios rurais poderá contribuir para a existência de preocupações acrescidas, por parte dos professores, quanto à disponibilidade de recursos que apoiem a inclusão destes alunos, e que não facilitam o acesso equitativo ao sucesso escolar (Lima-Rodrigues et al., 2007; Santos & César, 2010a, 2010b, 2014). Neste sentido, alguns autores têm vindo a sublinhar a acrescida importância de se conhecer, com detalhe, que perceções e/ou perspetivas

apresentam os professores, referentes a escolas de meios predominantemente rurais, face à disponibilidade de apoios especializados, nestes meios, para apoiar a construção de cenários educativos que a todos acolham (McGhie-Richmond et al., 2009).

Pelo que sublinhámos anteriormente, as crianças e adolescentes que estudam em cenários educativos pouco inclusivos e que participam, maioritariamente, em culturas referentes a regiões predominantemente rurais, podem tornar-se possíveis candidatos à saída precoce do sistema educativo que, na forma mais extrema de exclusão escolar, pode significar abandonar a Escola sem completar o 9.º ano de escolaridade (Ferrão et al., 2001; OCDE, 2010a, 2010b; UNESCO, 2008a, 2008b). O Algarve é a região de Portugal continental com os índices mais elevados de abandono e desistência escolar no 3.º ciclo do ensino básico (INE, 2009a), sobretudo nos meios rurais. Assim, importa estudar os meios predominantemente rurais do Algarve no que se refere à EI.

Segundo César (2010), a escolha do problema a investigar não é neutra pois, quando optamos por realizar uma investigação, em detrimento de outras, que também seriam possíveis, estamos a fazer escutar umas vozes e a silenciar outras. Como esta autora afirma, é

através da investigação que produzimos – e também através da investigação que não deixamos que seja produzida [que estamos] a dar poder a algumas pessoas e a excluir outras, frequentemente aquelas que participam em culturas minoritárias e comunidades, em que a língua é mais diferenciada da língua maioritária. (César, 2010, p. LXXXIX)

Neste trabalho optámos por dar voz aos princípios que se referem à EI e às problemáticas que com ela se relacionam (Armstrong et al., 2000; César, 2013a; Rodrigues, 2007a; UNESCO, 1994, 2000a). Consideramos como problema que deu origem a este estudo a existência de perceções e/ou perspetivas não inclusivas por parte dos professores, alunos e encarregados de educação que participam na construção dos cenários do ensino regular, em Portugal. Este problema poderia ter dado origem a um leque variado de estudos, pelo que se tornou necessário focalizar a investigação que pretendíamos realizar. Optámos por uma investigação em escolas referentes às áreas predominantemente rurais do Algarve. Esta opção deve-se, sobretudo, à carência de investigações que decorram neste(s) espaços e tempos, dando voz a quem é pouco escutado: os professores, alunos e encarregados de educação. Deste problema, emergiram as seguintes questões de investigação, referentes às áreas predominantemente rurais, no Algarve e ao 3.º ciclo do ensino regular:

- 1) Quais são as percepções dos professores face à EI?
- 2) Quais são as percepções dos alunos face à EI?
- 3) Quais são as perspetivas dos encarregados de educação face à EI?
- 4) Que relações entre variáveis são mais relevantes para explicar as percepções e/ou perspetivas de cada um destes grupos (professores, alunos e encarregados de educação)?

Assim, assumimos como objetivo principal desta investigação conhecer e compreender as percepções e/ou perspetivas face à EI, dos professores, alunos e encarregados de educação referentes a escolas do 3.º ciclo do ensino básico regular diurno, inseridas nas áreas predominantemente rurais da região do Algarve.

4.2. PARADIGMA INTERPRETATIVO

Alguns autores têm vindo a opor-se à existência de uma singularidade quanto ao paradigma de investigação, no domínio da educação (Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Erickson, 1986, Guba & Lincoln, 1994, 1997, 2005, Hamido & César, 2009). Erickson (1986) dá voz a dois paradigmas usados nas ciências da educação: o positivista/behaviourista e o interpretativo. Em concordância com esta caracterização, mas alargando-a, Cohen e seus colaboradores (2007) consideram que, nas últimas décadas, emergiram e coexistem três paradigmas: (1) o paradigma positivista, caracterizado pela abordagem normativa, que se ocupa da objetividade, da explicação dos comportamentos, do controlo das causas numa evidente identificação com as abordagens que emergiram na época das luzes (Amaral, 1998; Rousseau, 1775), ou seja, no positivismo; (2) o paradigma interpretativo, no qual as decisões investigativas procuram a compreensão dos sentidos e dos significados atribuídos às ações pelos participantes, em que a subjetividade, o investigador e os participantes fazem parte do processo de investigação; e (3) o paradigma crítico, caracterizado pela procura da crítica/compreensibilidade das relações de poder que, por vezes, de forma implícita, configuram e são configuradas pelos participantes e pela sociedade. Reconhecemos a existência de paradigmas distintos. No entanto, colocamo-nos fora de confrontos entre paradigmas (Kuhn, 1970), bem como de quaisquer idolatrias metodológicas (Hamido,

2005), que podem deixar o processo investigativo sucumbir a um qualquer posicionamento único, próprio de crenças dogmáticas.

Segundo Guba e Lincoln (1994), os paradigmas afirmam-se, entre outros aspetos, pelas crenças que lhe estão subjacentes, pelos princípios que assumimos e pela maneira como estes representam a forma como observamos e vivenciamos o mundo. Estes autores afirmam, quanto à natureza do paradigma, que este é configurado por “sistemas de crenças baseados em assumpções ontológicas, epistemológicas e metodológicas” (Guba & Lincoln, 1994, p. 107), que precisam de ser iluminados e compreendidos, pois configuram a investigação. Segundo estes autores, as fronteiras e o posicionamento face aos paradigmas usados é clarificada quando procuramos responder às seguintes questões:

1. *A questão ontológica.* Qual é a forma e a natureza da realidade e, consequentemente, o que se pode conhecer sobre ela? (...) 2. *A questão epistemológica.* Qual é a natureza da relação entre o conhecedor ou daquele que pretende conhecer e o que pode ser conhecido? (...) 3. *A questão metodológica.* Como pode o investigador (aquele que pretende conhecer) vir a descobrir o que for que ele ou ela acredita que se pode conhecer? (Guba & Lincoln, 1994, p. 108, *itálico no original*)

Para estes autores, a resposta a cada uma destas questões não pode ser vista de forma independente, pois interinfluenciam-se. Contudo, afirmam que a sua clarificação iluminará o paradigma que adotamos. Assim, quanto à questão ontológica, Hamido e César (2009) sublinham os conceitos e constructos que separam os paradigmas positivistas, interpretativos e sócio-críticos, quanto à forma como concebemos a realidade.

Do ponto de vista ontológico, este debate confrontou o positivismo com as abordagens interpretativas ou críticas, assumindo a realidade como uma entidade pré-existente, independente, apropriável, que se encontra fora da mente do conhecedor, em vez de uma entidade local, situada, específica, socialmente construída, configurada por valores políticos, sociais e culturais. (p. 232)

Situamo-nos, quanto à questão ontológica, nas abordagens situadas, específicas, histórico-culturalmente construídas (Vygotsky, 1934/1962), emersas em valores situados num tempo e espaço, que segundo estas autoras são características dos paradigmas interpretativos ou dos paradigmas sócio-críticos (Hamido & César, 2009). Posicionamo-nos, assim, face à primeira questão colocada por Guba e Lincoln (1994), num paradigma interpretativo.

Considerando que existem relações entre a questão epistemológica e questão metodológica, concordamos com Hamido e César (2009) quando salientam que os paradigmas positivista, interpretativo e sócio-crítico recorrem a conceitos e constructos distintos,

Do ponto de vista epistemológico, a separação objetiva do fenómeno em vez da noção de construção de conhecimento, subjetiva, mediada por valores e que tomou necessária por diferentes opções metodológicas, nomeadamente aquelas que desenvolvem investigação experimental, manipulativa, investigação quantitativa, ou investigação qualitativa, interpretativa ou crítica e dialógica. (p. 232)

As posições epistemológicas que norteiam este estudo são de índole sistémica, fenomenológica, isto é, interessadas na forma como as pessoas experienciam o mundo (Hamido, 2005), interaccionistas, histórico-culturais, situadas e relacionadas com a noção de poder e de dialogismo (Apple, 1995; Bakhtin, 1929/1981; César, 2013a; Hamido & César, 2009; Ligorio & César, 2013). Do ponto de vista epistemológico assumimos a importância das interações sociais na construção do conhecimento (Perret-Clermont, Pontecorvo, Resnick, Zittoun, & Burge, 2004). Isso caracteriza, também, a abordagem interpretativa (César, 2009a; Cohen et al., 2007; Daniels et al., 2007).

Adotarmos estas posições epistemológicas não nos conduz, no entanto, para um confronto, que metodologicamente se tornou desadequado, como aquele que emerge do “debate entre o mecanicismo e humanismo, racionalista e naturalista, positivista ou monoteísta e hermenêutico, quantitativo e qualitativo” (Hamido & César, 2009, p. 232). Assumir este confronto reflete, segundo estas autoras, “uma forma dualística de olhar o conhecimento científico, que tem vindo gradualmente a perder a sua utilidade” (Hamido & César, 2009, p. 232). A questão fundamental coloca-se, assim, não no confronto, mas na adequação das opções metodológicas que adotamos e que, de certa forma, fazemos mergulhar no fenómeno que desejamos estudar, e da coerência destas relativamente às posições epistemológicas que tomamos (Hamido & César, 2009). Assim, quando escolhermos determinadas opções metodológicas, estas deverão basear-se numa reflexão sobre se essas opções serão, ou não, adequadas ao fenómeno em estudo e se produzem, ou não, informação rigorosa, detalhada e credível (Hamido & César, 2009a; Santos, 2001).

Optámos por um paradigma interpretativo (Cohen et al., 2007; Erickson, 1986; Guba & Lincoln, 1994), pelo que foi sublinhado anteriormente, mas sobretudo porque

entendemos que a própria EI é uma abordagem à diversidade que emerge do paradigma interpretativo (Ainscow, 1999; Armstrong et al., 2000; César et al., 2014). Consideramos que a EI surge de uma rutura epistemológica face à integração, isto é, preconiza um rompimento face a uma abordagem à diversidade caracterizada pela normalização e padronização, o que a distingue das abordagens que emergem do paradigma positivista (César, 2012b; Rodrigues, 2006, Santos, 2001).

A inclusão não se trata de uma continuação mais sofisticada da abordagem à diversidade preconizada pela integração (César, 2012b; Rodrigues, 2006). A abordagem inclusiva celebra a diversidade de cada aluno como uma riqueza património de todos (César, 2012b; César & Ainscow, 2006; UNESCO, 1994, 2008a). O que rompe, num sentido diferente, com a aceitação da diversidade com o objetivo de posteriormente a procurar normalizar, desacreditando no valor intrínseco que cada ser humano encerra em si, o que é característico da abordagem da integração (Rodrigues, 2001b) e de paradigmas positivistas (Santos, 2001). Subscrevemos, assim, as posições expressas por Erickson (1986), quando assume que a abordagem inclusiva é própria do paradigma interpretativo,

é mais inclusivo que muitos outros (...) evita a conotação de definir estas abordagens como essencialmente não quantitativas (uma conotação que está associada ao termo qualitativa), até porque a quantificação de um determinado tipo pode ser frequentemente aplicada ao trabalho (...) aponta para a característica-chave entre a família de várias abordagens – o interesse investigativo central do significado humano na vida social e a sua elucidação e exposição pelo investigador. (Erickson, 1986, p. 122, *italico no original*)

Assumir estas posições é optar por um paradigma interpretativo, caracterizado pela abordagem inclusiva quanto à tomada de opções investigativas, e pelo afastamento face às posições dicotómicas próprias do paradigma positivista (Erickson, 1986). O paradigma interpretativo adequa-se, por isso, ao trabalho de investigação que desenvolvemos, pois afastarmo-nos de dicotomias, quando procuramos conhecer e compreender, bem como desocultar a diversidade das posições que os participantes atribuem à EI (Erickson, 1986; Hamido & César, 2009).

Assumimos que não pretendemos adotar separações rígidas e estanques entre o que é cognitivo, social e emocional procurando ancorar as interpretações numa abordagem holística e ecológica, em que os participantes e os contextos são vistos como multifacetados (César, 2009a; Hamido & César, 2009). Isto realça a investigação interpretativa, pois esta não se ocupa da procura de verificações, provas ou garantias,

assumindo que as interpretações realizadas sobre os fenómenos da ação humana são apenas ecos e não verdades inquestionáveis (Guba & Lincoln, 1997).

4.3. CRITÉRIOS DE QUALIDADE NA INVESTIGAÇÃO INTERPRETATIVA

Desde o início deste processo investigativo que nos preocupámos com a qualidade da investigação. Procurámos, por isso, selecionar critérios de qualidade que ampliassem a coerência entre o problema, as questões de investigação, as opções metodológicas, a literatura da especialidade que serve de suporte teórico a este estudo, o quadro de referência teórico que construímos e, *last but not least*, as interpretações que foram exploradas nos resultados (Hamido & César, 2009). Esta preocupação, levou-nos à necessidade de nortearmos esta investigação pelos critérios de qualidade que a seguir explicitamos.

Diversos autores, situando-se numa abordagem interpretativa, têm vindo a associar as questões da qualidade do processo investigativo à extensão e rigor do processo de triangulação (Cohen et al., 2007; Guba, 1981; Guba & Lincoln, 1989, 1994; Hamido & César, 2009; Stake, 1995). Assumindo a natureza complexa do processo de triangulação, Stake (1995) reconhece a necessidade de se recorrer a protocolos ou procedimentos de triangulação. Este autor representa o processo de triangulação através de uma metáfora referente aos procedimentos tomados na navegação celestial, na qual se recorre, sucessivamente, à posição de diversas estrelas/observações para triangular posições marítimas. Stake (1995) assume que, à semelhança da navegação marítima celestial, “O problema no estudo de caso é estabelecer significado em vez da localização (...) [contudo] observações adicionais, oferecem-nos terrenos para visitar a nossa interpretação” (p. 110). Reconhece, assim, que o uso da triangulação, isto é, do recurso a diferentes posições/observações, permite estudar e compreender um mesmo objeto de estudo de forma multifacetada, ampliando a riqueza e o rigor das interpretações realizadas pelos investigadores (Stake, 1995). Propõe o recurso aos protocolos de triangulação apresentados anteriormente por Denzin (1989), que já teria identificado quatro tipos de triangulação: (1) fontes de dados, ou seja, dos informantes, pois quando se assume uma abordagem interpretativa torna-se fundamental a diversificação das fontes (informantes) para que se possam confrontar interpretações (do investigador e dos participantes), em diferentes circunstâncias; (2) do investigador, através da discussão e confrontação de interpretações face aos dados recolhidos com um painel

mais alargado de investigadores, procurando um maior rigor das interpretações realizadas. Este painel pode ser mobilizado no próprio momento da recolha de dados ou, numa forma de menor complexidade logística, após a recolha de dados facilitando, o emergir de interpretações que iluminam, a partir diversas lentes de análise e experiências vivenciais distintas, o caso em estudo; (3) das teorias, através da participação, na revisão das interpretações, de investigadores que se norteiam por posições teóricas diferentes das assumidas pelos investigadores principais do estudo, através das quais se podem construir outros significados alternativos e enriquecer o processo investigativo e de conexões entre teorias que não seja frequente conectar entre si; e (4) metodológica, através da qual se procura recorrer à diversificação dos instrumentos de recolha de dados, visto que a diversidade dos mesmos permite ter acesso a informações de natureza diversa, enriquecendo as descrições e as interpretações.

Alguns autores sublinharam as relações entre a qualidade da investigação e o nortear, ou não, da mesma por princípios éticos (César, 2013a; Denzin & Lincoln, 1994; Hamido, 2005). Assumindo esta relação estreita, começámos por cumprir com os necessários pedidos de autorização para investigação ao ME/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (ME/DGIDC) e, posteriormente, aos Diretor(a)s e/ou Coordenador(a)s, aos professore(a)s, aos aluno(a)s, bem como, aos encarregados de educação das escolas seleccionadas. Foi-nos concedida autorização pelo ME/DGIDC (ver Anexo 5), pelos Diretor(a)s e/ou Coordenador(a)s da quase totalidade das escolas que seleccionámos inicialmente, uma vez que apenas uma não aceitou participar. No entanto, porque assumimos que os princípios éticos se estendem para além dos simples pedidos de autorização, norteámos a seleção dos instrumentos de recolha de dados utilizados e cuja utilização foi autorizada pelos respetivos autores, garantimos o anonimato e a participação informada, cuidámos o estabelecimento de relações interpessoais, baseando-nos no respeito mútuo e nas formas de divulgação dos resultados mais adequadas.

Assumimos, ainda, tal como Hamido (2005), a existência de relações entre o investigador e o processo de investigação interpretativo, pois “(...) o investigador não é exterior aos dados, uma vez que, quer deliberada quer tacitamente, os convoca e/ou invoca, e que, fazendo-o, faz parte integrante deles” (p. 238). Justamente, porque quando fazemos investigação as teorias que escolhemos como suporte, bem como as descrições e interpretações que fazemos são configuradas pelas trajetórias de

participação ao longo da vida dos diversos investigadores (César, 2013a). Neste sentido, Denzin (1998) salienta a importância de desocultarmos os conhecimentos, crenças, valores e experiências prévias, dos diversos participantes, particularmente dos investigadores. Segundo Sousa (2007) as trajetórias de vida dos investigadores, os valores, as crenças que assumem têm estado presentes nos implícitos dos trabalhos científicos que produzem. Sublinhando isso mesmo César (2010) assume que a investigação de qualidade “deverá incluir informação acerca dos percursos e escolhas dos investigadores” (p. LXXXVI).

Os trabalhos de investigação e os investigadores que neles investem tempo e esforço têm implícitos que devem ser iluminados (Sousa, 2007). Têm trajetórias de participação ao longo da vida (César, 2013a), vozes (Bakhtin, 1929/1981) e sentimentos que, quando desocultados, facilitam a atribuição de sentidos pelo leitor, isto é, revelam que os trabalhos de investigação, como os investigadores, não emergem no vazio social (Bakhtin, 1929/1981; César, 2010; Hamido & César, 2009; Hermans, 2008). Procurando, justamente, atender a estes critérios de qualidade da investigação, procurámos desocultar, ainda que brevemente, o percurso do jovem investigador.

Durante o breve percurso enquanto jovem investigador, senti a necessidade de refletir acerca dos processos de construção de cenários educativos na região de Portugal continental com os mais elevados índices de abandono e desistência, durante o ensino básico – o Algarve (INE, 2009a). Este interesse surgiu por ser esta a região onde nasci, vivi e estudei, até terminar o ensino secundário. Assim, iniciei uma revisão de literatura sobre a relação entre a construção de cenários mais inclusivos, em meios predominantemente rurais, e as perceções e/ou perspetivas face à EI de professores, alunos e encarregados de educação (Ferrão et al., 2001; Lima-Rodrigues et al., 2007; Loreman et al., 2008, 2009; Matos, 2008; McGhie-Richmond et al., 2009). Esta revisão de literatura corroborou a suspeita inicial de que as crianças e adolescentes que participam em comunidades rurais iniciam, com maior frequência, percursos escolares configurados por sucessivas retenções que podem, na forma mais extrema, conduzir ao abandono escolar precoce (Ferrão et al., 2001; Matos, 2008; OCDE, 2010a, 2010b; UNESCO, 2008a, 2008b).

Para que se compreendam as razões do interesse no domínio de investigação da EI, é importante que se conheça a trajetória de participação profissional já efetuada e em construção. Concluí a Licenciatura em Ensino da Química e da Física, na variante de Química, em outubro de 2006. Comecei, nessa época, a frequentar o Centro de

Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (CIEFCUL), o que me despertou o interesse por trabalhos desenvolvidos em psicologia da educação. O interesse pela EI iniciou-se através do contacto com diversas unidades curriculares, que trabalharam questões relacionadas com EI, durante o ano curricular do Mestrado em Educação, especialização em Formação Pessoal e Social, nomeadamente através da unidade curricular de Aprendizagem e Diversidade. Estes contactos promoveram interações sociais dialógicas (César, 2003, 2009a, 2013a; Hermans & Hermans-Konopka, 2010; Renshaw, 2004; Sfard, 2008), que permitiram aprofundar o interesse inicial por este domínio de estudo. Assim, na dissertação de mestrado, optámos por desenvolver um estudo exploratório sobre sentimentos, atitudes e preocupações dos agentes educativos em relação à inclusão (Santos, 2008). Desenvolvemos – porque o trabalho realizado numa dissertação não é individual, é construído através das múltiplas interações sociais e outras formas de comunicação, que incluem as leituras e pensamentos (Bakhtin, 1929/1981; Sfard, 2008), que vão tendo lugar ao longo da sua construção – uma dissertação de mestrado numa interface entre os domínios da educação e da psicologia.

Ainda durante o Mestrado, entrei para a equipa do projeto internacional *Educação Inclusiva e Processos de Formação* coordenado pela Professora Doutora Margarida César. Após a conclusão do Mestrado em Educação, seguindo o desejo de conhecer mais sobre psicologia e, em especial, as relações entre educação e saúde mental infantil (Castilho & Salgueiro, 2005; Santos, 1988a, 1988b), mantive contacto com o *Centro Doutor João dos Santos: A Casa da Praia*. Em 2010/11 regressei à região do Algarve, e trabalhei numa escola do 2.º e 3.º ciclos do ensino regular diurno onde procurei, entre outros aspetos, construir espaços (mais) inclusivos para os alunos e todos os que nela participavam.

O desejo de compreender, de uma forma mais aprofundada, como são e podem ser trabalhadas, numa escola da região do Algarve, algumas das múltiplas barreiras que se colocam ao desenvolvimento de cenários educativos (mais) inclusivos e à participação dos professores, alunos e encarregados de educação nessa coconstrução, levou-nos à decisão de optar por este estudo. Procurámos, assim, com este trabalho de investigação, continuar a estudar o mesmo domínio de investigação iniciado no mestrado, por este ser um domínio ainda carenciado em termos de investigação, nomeadamente quanto a estudos feitos em meios predominantemente rurais (a dissertação de mestrado inclui uma amostra da grande Lisboa), dando continuidade a

uma trajetória de participação ao longo da vida, enquanto investigador, já iniciada anteriormente.

4.4. ESTUDO DE CASO

Pela natureza do problema e das questões de investigação, optámos por um *design* de estudo de caso (Stake, 1995). Diversos autores têm iluminado as vantagens dos estudos de caso no domínio da educação, sobretudo quando se estudam fenómenos e contextos sobre os quais há pouca investigação (Cohen et al., 2007; Merriam, 1988; Patton, 1990; Stake, 1995; Stenhouse, 1985; Yin, 2003). Esta opção tem vindo a ser relacionada com a abordagem interpretativa (Cohen et al., 2007; Stake, 1995). Cohen e seus colaboradores (2007), apresentam algumas características dos estudos de caso:

têm características temporais que ajudam a definir a sua natureza; têm parâmetros geográficos que permitem a sua definição; vão ter fronteiras o que permite uma definição; podem ser definidos por um contexto individual e particular, num qualquer ponto no tempo; pode ser definido pelas características do grupo. (p. 254)

Assumimos que as características dos estudos de caso, apresentadas por estes autores, são norteadoras da investigação que desenvolvemos pois, entre outros, situamos o estudo num espaço e num tempo específicos, ou seja, nas escolas que lecionavam o 3.º ciclo do ensino básico nos meios predominantemente rurais da região do Algarve, onde recolhemos os dados, durante o ano letivo 2011/2012. Isto corresponde a uma temporalidade clara e delimitada. Esta investigação foi ainda configurada por características particulares quanto aos índices estatísticos de retenção e desistência que estes cenários educativos apresentam (GEPE, 2010; INE, 2009), bem como por culturas predominantemente rurais, o que permite caracterizar os participantes em relação a estes parâmetros, bem como o contexto onde vivem, estudam e trabalham (Ferrão et al., 2001; Lima-Rodrigues et al., 2007; Matos, 2008; OCDE, 2010a, UNESCO, 2008b).

Stenhouse (1985), apresenta os seguintes *designs* de estudo de caso: (1) etnográfico; (2) investigação-ação; (3) avaliativo; e (4) educacional. Este autor afirma que os estudos de caso etnográficos se encontram mais relacionados com os estudos desenvolvidos no domínio de outras das ciências sociais que não a educação, assumindo, com isso, que os restantes *designs* de estudo de caso estão mais relacionados com o domínio das ciências da educação (Stenhouse, 1985). O *design* de investigação-ação adequa-se, quando se pretende transformar a ação educativa, ou seja, intervir,

recorrendo à análise dos dados, através de processos reflexivos acerca das práticas educativas que se pretende alterar (Stenhouse, 1985). No estudo de caso avaliativo procura-se apreciar programas educativos e é, frequentemente, configurado por um tempo mais restrito (Stenhouse, 1985). Por último Stenhouse (1985) caracteriza, enquanto estudo de caso educacional, os estudos nos quais se observa a intenção de aprofundar a compreensão e conhecimento de uma ação educacional. Seguindo os *designs* apresentados, assumimos que o estudo que realizámos se é um estudo de caso educacional (Stenhouse, 1985).

Merriam (1988), reconhecendo que as fronteiras que diferenciam os estudos de caso são dinâmicas, caracteriza-os como etnográfico, heurístico e indutivo. Sublinha que, no estudo de caso etnográfico, se produzem descrições densas, detalhadas, de natureza situada e ecológica, que incluem análises da unidade de estudo, em que a imersão e envolvimento cultural têm um peso importante (Merriam, 1988). O estudo de caso heurístico, pela sua natureza reflexiva, menos entregue a modelos, procura iluminar, de forma mais rigorosa, a compreensibilidade do fenómeno. Por último, no estudo de caso indutivo, a mesma autora menciona que a compreensão do fenómeno emerge através de uma análise de dados, também ela indutiva (Merriam, 1988). Seguindo esta caracterização apresentada por Merriam (1988), assumimos que a investigação que desenvolvemos se situa no estudo de caso indutivo e heurístico. Assumir a posição anterior justifica-se pela coerência desta com o paradigma interpretativo e com a abordagem inclusiva à diversidade (César, 2012c; Erickson, 1986; Rodrigues, 2006; UNESCO, 1994), indutiva e preconizando a heurísticas de intervenção em educação, pois assumimos o compromisso de desenvolver cenários educativos (mais) inclusivos (Rodrigues, 2007a).

Merriam (1988) classifica, ainda, os estudos de caso quanto à natureza do produto final como: descritivos, interpretativos ou avaliativos. O estudo de caso descritivo é configurado pela exposição detalhada do fenómeno em estudo, segundo a mesma autora, é utilizado quando se deseja explorar cenários educativos pouco conhecidos e caracterizados pela carência de investigação (Merriam, 1988). Os estudos de caso interpretativos são caracterizados pelas descrições que emergem dos mesmos. Contudo, o peso mais expressivo está nas relações, que se observam entre os participantes, bem como nas interpretações que estas relatam (Merriam, 1988). Os estudos de caso avaliativos pretendem, para além de descrever e interpretar fazer também uma avaliação do caso que está a ser investigado (Merriam, 1988). Norteados

pelas classificações anteriores assumidas por Merriam (1988), situamos este estudo de caso numa interface entre os estudos de caso descritivo e interpretativo. Assumir esta posição significa que observamos uma assinalável carência de investigação, no domínio da EI e em cenários educativos predominantemente rurais, o que situa esta opção no estudo de caso descritivo. No entanto, como pretendemos não só descrever mas também compreender, interpretando o caso que selecionamos, situamos este estudo numa interface com o estudo de caso interpretativo (Merriam, 1988).

Stake (1995) diferencia os estudos de caso em coletivos, instrumentais e intrínsecos. O estudo de caso coletivo é caracterizado, por este autor, pela simultaneidade com que decorre um conjunto de casos similares, ou de outros distintos, dos quais se procura (mais) compreensibilidade, construindo teoria a partir do fenómeno em estudo (Stake, 1995). Nos estudos de caso instrumentais, procura-se compreender, de forma (mais) alargada e aprofundada, o puzzle interpretativo que emerge do estudo do caso (Stake, 1995). Procuram-se *insights* face a um caso com particularidades que lhe são específicas, isto é, construir teoria a partir da análise de um caso (Stake, 1995). O estudo de caso intrínseco direciona a investigação para o caso, que foi selecionado pelas suas características, pelo seu interesse intrínseco, enquanto objeto de estudo (Stake, 1995). O estudo de caso intrínseco é caracterizado pela singularidade que representa o fenómeno em estudo, junto do domínio de estudo em que o mesmo se insere (Stake, 1995). Adequa-se, assim, segundo este autor, quando “precisamos de aprender mais sobre um caso particular [e] Temos um interesse intrínseco no caso” (Stake, 1995, p. 3). Para este autor, ao realizar um estudo de caso intrínseco, o investigador pretende aprofundar o conhecimento de um caso específico, compreender as características intrínsecas. Stake (1995) afirma que “Estamos interessados nele [caso], não apenas porque ao estudá-lo aprendemos sobre outros casos ou sobre um problema em geral, mas também porque precisamos de aprender sobre este caso em particular” (p. 3).

De acordo com a classificação avançada por Stake (1995), desenvolvemos um estudo de caso intrínseco. Assumimos a que a intenção de estudar as perceções e/ou perspetivas face à EI de professores, alunos e encarregados de educação referentes a escolas do 3.º ciclo do ensino básico regular diurno, inseridas nas áreas predominantemente rurais da região do Algarve. Assim, o caso estudado são as escolas do 3.º ciclo do ensino básico regular diurno, do meio predominantemente rural do Algarve. Este caso assume características que entendemos serem intrínsecas e que

procuramos conhecer e compreender na sua particularidade. Procuramos desocultar “um exemplo singular de pessoas reais em situações reais, facilitando aos leitores compreender ideias de forma mais clara do que simplesmente apresentando-lhes teorias e ideias abstratas” (Cohen et al., 2007, p. 253). Pretendemos facilitar as generalizações que o leitor decide fazer das interpretações que constrói a partir do caso que apresentamos (Merriam, 1988), gerindo a tensão que emerge da natureza dual do *design* de estudo de caso, entre o que à partida podemos caracterizar como (mais) próprio e o que caracterizamos como (mais) habitual. Como ilumina Stake (1995),

A maior parte, dos casos de interesse em educação e serviço social são pessoas e programas. Cada um deles é, de muitas formas, semelhante a outras pessoas e programas. Estamos interessados neles pela sua [natureza] única e pela sua [natureza] comum. Procuramos compreendê-las. (p. 1)

Assumimos que não temos intenção de resolver esta tensão entre a singularidade e a generalização, pois não a sentimos como um problema a ser resolvido, mas como uma arquitetura própria, com múltiplas posições passíveis de serem assumidas. Pelo que foi afirmado, sentimos que o paradoxo que emerge da tensão entre a singularidade e a generalização não carece, por isso, de resolução, mas sim de gestão (Hamido & César, 2009), até porque estamos de acordo quanto a que as generalizações, a terem lugar, serão realizadas pelos próprios leitores, no que Merriam (1988) categoriza como “*generalização do leitor ou utilizador*” (p. 177, itálico no original).

Aprofundando a compreensibilidade sobre os processos a partir dos quais é expectável que possam vir a emergir generalizações, e chamando a atenção para a relação íntima entre a frequência com que uma situação é observada e a generalização da mesma, Stake (1995) admite que, em “Certas atividades, problemas ou respostas vão emergir uma e outra vez. Por isso, para o caso, podem vir a ser feitas certas generalizações” (p. 7). Yin (2003) observa, corroborando esta posição, alguma relação entre a rotina e frequência com que é observada uma situação, durante a análise do caso, e a forma como, por vezes, dessa análise do caso, podem emergir aspetos e teorias passíveis de serem generalizáveis. Também Cohen e seus colaboradores (2007) procuram evidenciar a coerência das generalizações que o leitor poderá fazer, quando estas partem das características de parte do caso em estudo para a generalidade das características desse mesmo caso.

Atendendo às posições ontológicas e epistemológicas assumidas, ao problema e às questões de investigação que seleccionámos, assumimos um paradigma interpretativo

e um *design* de estudo de caso intrínseco (Stake, 1995). Entrelaçamos ainda estas opções metodológicas num *patchwork* com as características do estudo de caso educacional expressas por Stenhouse (1985), descritivas de acordo com Yin (2003), descritivas e interpretativas segundo Merriam (1988). Procuramos com este conjunto de opções metodológicas, conhecer, de forma mais aprofundada, o caso da EI nos cenários educativos da região predominantemente rural do Algarve. Partilhámos esta opção metodológica com autores como Muijs e seus colaboradores (2011), que tomaram a opção de desenvolver um estudo de caso para iluminar as questões específicas relacionadas com a EI e a colaboração entre escolas dos meios predominantemente rurais no Reino Unido.

Centrámos este estudo nas sete escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico regular diurno, inseridas nas áreas predominantemente rurais da região do Algarve, que optaram por participar voluntariamente neste estudo, ou seja, em todas as escolas da região rural do Algarve exceto uma (ver Anexo 9), a única que não aceitou participar. Optámos por estudar esta região por apresentar os índices estatísticos mais elevados de retenção e desistência de Portugal continental e, como seria de prever, também os índices mais baixos de conclusão do ensino básico (GEPE, 2010; INE, 2009a). Reconhecemos também a carência de estudos que se debrucem sobre EI nesta região, bem como a necessidade de dar voz(es) a participantes que vivem em cenários que apresentam características distintas dos cenários urbanos (Muijs et al., 2011).

Justificamos, ainda, a decisão de optar por desenvolver esta investigação em cenários educativos dos meios predominantemente rurais, na região do Algarve, porque acreditamos que, ao selecionarmos este caso, estamos a distribuir o poder de forma mais equitativa, através da possibilidade de se dar voz(es) aos professores, alunos e encarregados de educação que participam na construção destes cenários e que são frequentemente silenciados (Apple, 1995; Bakhtin, 1929/1981; César, 2010; Page & Czuba, 1999).

4.5. PARTICIPANTES

Atendendo ao caso em estudo, seleccionámos como participantes todos aqueles que atendem aos seguintes critérios:

(1) Quanto à região:

- (a) A região de Portugal continental que apresenta o mais baixo índice de conclusão no 3.º ciclo do ensino básico: o Algarve (INE, 2009a);
- (b) No Algarve, os meios predominantemente rurais (CSE, 2009), mais vulneráveis a fenómenos de exclusão educativa (Ferrão et al., 2001; Matos, 2008; UNESCO, 2008a), ou seja, aqueles onde se observam desempenhos académicos menos conseguidos (OCDE, 2010a, 2010b);

(2) Quanto aos participantes:

- (a) Professores que desenvolvem práticas profissionais no 3.º ciclo do ensino básico regular diurno, em escolas públicas de áreas do meio predominantemente rural, do Algarve;
- (b) Alunos, que frequentam o 3.º ciclo do ensino básico regular diurno, em escolas públicas, de áreas do meio predominantemente rural do Algarve;
- (c) Respetivos encarregados de educação destes alunos.

Seleccionámos os participantes de acordo com os critérios acima explicitados recorrendo, para isso, aos critérios de tipologia das áreas urbanas (CSE, 2009), para categorizar as escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, referentes aos que trabalham e/ou vivem em meios rurais. Esta tipologia foi aprovada na 8.ª deliberação da secção permanente de coordenação estatística, do Conselho Superior de Estatística (PCM-CSE, 2009). Durante a caracterização das escolas incluídas no meio rural algarvio (CSE, 2009), recorreremos à aplicação de identificação da tipologia de áreas urbanas – <http://sig.ine.pt/> – disponibilizada pelo Instituto Nacional de Estatística (CSE, 2009), e que reconhece o país por freguesias, de acordo com três tipologias de áreas urbanas: Área Predominantemente Urbana (APU); Área Mediamente Urbana (AMU); Área Predominantemente Rural (APR) (CSE, 2009). A seleção das escolas foi feita mediante a sua presença em freguesias da região do Algarve que estivessem, à partida, identificadas como pertencendo a freguesias de APR (CSE, 2009).

Os participantes colaboraram neste estudo de acordo com a disponibilidade que as escolas e eles próprios revelaram ter. A recolha de dados baseou-se na participação informada e voluntária, sem quaisquer contrapartidas. Assim, atendendo aos critérios acima assinalados e aos dados recolhidos junto das escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino

básico, na APR do Algarve, apresentamos no Quadro 15, a população, bem como os participantes que colaboraram neste estudo.

Quadro 15 – Populações referentes ao 3.º ciclo do ensino básico, na APR do Algarve, e respetivos participantes do estudo

	População	Participantes
Professores	171	151 (88.3%)
Alunos	1041	471 (45.3%)
Encarregados de educação	1041	455 (43.7%)

Como se pode observar, o grupo com maior adesão foi o dos professores. Participaram no estudo 88.3% dos professores que cumpriam os critérios para serem participantes. Tanto no grupo dos alunos como no dos encarregados de educação participaram menos de 50% dos possíveis participantes, o que ilustra as barreiras que ainda se fazem sentir em relação à participação em estudos sobre EI.

4.6. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Seleccionámos, com a intenção de facilitar o processo de triangulação, vários instrumentos de recolha de dados: (1) recolha documental; (2) três escalas, sendo cada uma delas destinada a um dos grupos considerados neste estudo; e (3) diário de bordo do investigador, onde anotámos datas de recolha de dados e doutros parâmetros relevantes.

4.6.1. Recolha documental

A recolha documental iniciou-se em dezembro de 2009. Foram recolhidos e analisados documentos referentes aos anos letivos de 2003/2004 a 2011/2012. Recolhemos diversos documentos, tais como: listas das escolas; listas das taxas de retenção e desistência europeias, focando-nos nas portuguesas; documentos públicos produzidos pelas escolas e de política educativa, em geral; e listas públicas de professores e alunos referentes às escolas da região Algarvia. Foram, ainda, recolhidos outros documentos, como os planos anuais de atividades (PAA), os projetos educativos dos agrupamentos e das escolas não agrupadas, bem como relatórios de avaliação externa destas escolas.

Lüdke e André, (2005) caracterizam a recolha documental e os documentos enquanto “(...) fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (p. 39). Assim, a recolha documental facilitou, entre outros aspetos, a procura de evidências que permitissem seleccionar os participantes, sendo recolhidos dados referentes à identificação da tipologia das áreas da região do Algarve (CSE, 2009). Estes documentos permitiram identificar as escolas que se encontravam situadas em áreas identificadas como sendo predominantemente rurais (CSE, 2009). A recolha documental permitiu ainda recolher, entre outros, elementos como os nomes dos membros dos órgãos de gestão de cada instituição, bem como os seus contactos, aspetos essenciais para o trabalho de recolha de dados.

4.6.2. Escalas

Selecionamos as escalas para este estudo pela pertinência e adequabilidade destas face do problema, questões e objetivos que identificamos e que nos propusemos investigar. A escolha emergiu da revisão de literatura, nacional e internacional, através da qual se identificaram as escalas que abordavam questões relacionadas com a EI, em meios predominantemente rurais. A revisão nacional e internacional da literatura recorreu, entre outros, às seguintes bases de dados: Repositório da Universidade de Lisboa e de outras universidades internacionais relevantes pelos estudos relacionados com a EI, como a Universidade de Manchester e o Instituto de Educação de Londres (Inglaterra), de Hong Kong (China), de Alberta (Canadá) ou de Queensland (Austrália), para citarmos apenas algumas delas; *Electronic Book Services Corporation* (EBSCO) e *Web of Knowledge*. Paralelamente, contactámos com alguns dos investigadores que investigam neste domínio, para cruzarmos a informação referente aos instrumentos que nos indicaram com a que constava na revisão de literatura que tínhamos efetuado. Estes contactos permitiram identificar instrumentos de recolha de dados que ainda não tivessem sido abordados em publicações já editadas, tanto mais que o tempo que medeia entre a escrita de artigos científicos e a sua efetiva publicação pode ser longo.

A revisão da literatura a evidenciou a existência de escalas que avaliam as diversas posições que os professores e outros agentes educativos revelam face à EI (Forlin et al., 2011; Loreman et al., 2007; Lupart, Whitley, Odishaw, & McDonald, 2006; Sharma et al., 2006; Wilczenski, 1992, 1995), mas que apresentavam escassa

adequação ao problema, questões e objetivo deste estudo. Esta revisão evidenciou a carência de instrumentos de recolha de dados coletivos, como escalas, que revelem a intencionalidade de abordar a problemática do desenvolvimento de cenários mais inclusivos, em meios predominantemente rurais. Optámos por selecionar, de entre os instrumentos de recolha de dados identificados, durante na revisão da literatura, a escala TPIRC – *Teacher Perceptions of Inclusion in Rural Canada*, de McGhie-Richmond e seus colaboradores (2009); a escala SPIRC – *Student Perceptions of Inclusion in Rural Canada*, de Loreman e seus colaboradores (2008); a escala PPIRC – *Parent Perspectives of Inclusion in Rural Canada*, de Loreman e seus colaboradores (2009). Esta seleção prende-se sobretudo pela adequação destas escalas face ao problema, questões e objetivo deste estudo.

Os autores das escalas que selecionamos participam, na sua grande maioria, em culturas anglo-saxónicas, norteadas pelo pragmatismo americano (Finger & Asún, 2003; Hermans, & Hermans-Konopka, 2010). Este pragmatismo leva-nos a inferir que os autores das escalas que selecionamos assumem uma conceptualização mais ampla dos conceitos de perceção e de perspetivas. É disso exemplo a escala SACIE-R – *Sentiments, Attitudes & Concerns about Inclusive Education-Revised*, de Forlin e seus colaboradores (2011), que avalia sentimentos, atitudes e preocupações face à EI e que foi construída por alguns dos autores das escalas TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009), SPIRC (Loreman et al., 2008), e PPIRC (Loreman et al., 2009). Os autores da escala SACIE-R indicam que esta avalia perceções e/ou perspetivas face à EI (Forlin et al., 2011). Indicam também, referindo-se de forma mais específica às subescalas, que a escala SACIE-R avalia sentimentos, atitudes e preocupações face à EI (Forlin et al., 2011). As escalas que selecionamos avaliam perceções e/ou perspetivas face à EI em meios predominantemente rurais (McGhie-Richmond et al., 2009; Loreman et al., 2008, 2009). Partilham alguns autores com a escala SACIE-R (Forlin et al., 2011), podendo-se inferir que estes autores, para além das perceções e das perspetivas face à EI, consideram também os conceitos e constructos que cada subescala avalia, ampliando assim os elementos que estão a ser avaliados. Daí que tenhamos optado por delinear, no quadro de referência teórico, um *pachwork* que entrosasse os diversos conceitos e constructos face à EI que procurámos iluminar.

4.6.2.1. Escala TPIRC

A escala TPIRC – *Teacher Perceptions of Inclusion in Rural Canada*, de McGhie-Richmond e seus colaboradores (2009), avalia as percepções dos professores face à EI. Esta escala foi antecedida de uma primeira parte onde se pretendem recolher dados pessoais que permitam caracterizar o grupo dos professores. A primeira parte é composta por nove questões relacionadas com o nível de ensino no qual os professores estão a desenvolver a sua prática profissional, o género, a idade, as habilitações literárias e qual o contacto mantido com pessoas com NEE. As restantes questões procuram identificar o nível de formação, os conhecimentos face à legislação e políticas nacionais, bem como o grau de confiança e experiência para ensinar alunos em condição de NEE.

A segunda parte deste instrumento de recolha de dados é composta pela escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009), onde os participantes indicam a sua posição em relação a 13 itens, numa escala do tipo *Likert* (Dawis, 1987), com cinco pontos: concordo muito (CM); concordo (C); não concordo, nem concordo (NDNC); discordo (D); e discordo muito (DM). Com estas afirmações pretende-se conhecer as percepções dos professores face à EI, expressas nas diversas posições que este grupo apresenta face aos itens de cada subescala. Esta escala foi construída a partir de estudos de adaptação (McGhie-Richmond et al., 2009), realizados a partir de uma versão inspirada no *Diversity, Individual Development, Differentiation surveys* (DIDDs), desenvolvida por Lupart e seus colaboradores (2006). No estudo do qual emergiu a escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009), os autores identificaram a existência de quatro grupos de fatores, ou subescalas, em que a consistência interna ou alfa de Cronbach (α) (Cronbach, 1951) encontrado para cada subescala foi: (1) as atitudes face à inclusão $\alpha = 0.84$; (2) apoio à comunicação e cooperação $\alpha = 0.64$; (3) comunidade de sala de aula $\alpha = 0.66$; e (4) apoios e formação $\alpha = 0.53$. O alfa de Cronbach (α) (Cronbach, 1951) encontrado $\alpha = 0.84$, para a escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009), confere-lhe fiabilidade elevada de acordo com Cohen e seus colaboradores (2007). Segundo estes autores, foi encontrada adequabilidade para a aplicação em diversos contextos educativos “a TPIRC foi desenvolvida num contexto escolar rural, os fatores e as questões resultantes podem ser suficientemente genéricos para permitir o uso em contextos similares” (McGhie-Richmond et al., 2009, p. 107).

A tradução e adaptação da escala para Portugal, emerge de um estudo exploratório da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009), que permite a sua utilização enquanto versão experimental, realizado por César, no ano letivo 2010/2011. Este estudo contemplou professores referentes a escolas do 3.º ciclo do ensino básico, dos meios predominante rurais de Portugal e de uma escola do meio medianamente rural da região do Algarve, que se encontrava bastante próxima das características das que eram predominantemente rurais, visto que pretendíamos que as oito escolas de meio predominantemente rural do Algarve, pudessem vir a participar neste estudo e, por isso mesmo, não fossem abrangidas no estudo exploratório. Foram encontrados os seguintes alphas de Cronbach (α) (Cronbach, 1951), para as quatro subescalas, a saber: (1) as atitudes face à inclusão $\alpha = 0.87$; (2) apoio à comunicação e cooperação $\alpha = 0.67$; (3) comunidade de sala de aula $\alpha = 0.62$; e (4) apoios e formação $\alpha = 0.59$. O alfa de Cronbach (α) (Cronbach, 1951), encontrado para a escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009), neste estudo exploratório foi $\alpha = 0.87$, conferindo-lhe uma fiabilidade elevada (Cohen et al., 2007). Quando confrontamos os alfas de Cronbach (α) (Cronbach, 1951) encontrados no estudo do qual emergiu a escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009), com os encontrados no estudo exploratório referente à tradução e adaptação da escala para Portugal, observamos, de acordo com Cohen e seus colaboradores (2007), que as diferenças não comprometem a aplicação da escala nos meios rurais de Portugal, pois foram encontrados alfas de Cronbach (α) (Cronbach, 1951) semelhantes aos da escala original (McGhie-Richmond et al., 2009), que permitem afirmar que a escala é fiável e, por isso, adequada para aplicação em Portugal, em estudos realizados em meios predominantemente rurais.

No estudo que desenvolvemos, a aplicação desta escala nos meios predominantemente rurais do Algarve, obteve os seguintes alphas de Cronbach (α) para as quatro subescalas: (1) as atitudes face à inclusão $\alpha = 0.86$; (2) apoio à comunicação e cooperação $\alpha = 0.59$; (3) comunidade de sala de aula $\alpha = 0.59$; e (4) apoios e formação $\alpha = 0.53$. O alfa de Cronbach (α) (Cronbach, 1951) encontrado para a escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009), nos meios predominante rurais do Algarve foi de $\alpha = 0.78$, conferindo-lhe fiabilidade (Cohen et al., 2007). Quando confrontamos os alphas de Cronbach (α), encontrados no estudo exploratório referente à tradução e adaptação para Portugal da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009), realizado por César no ano letivo de 2010/2011, e a aplicação realizada neste estudo, observamos que a fiabilidade encontrada no estudo para a tradução e adaptação da escala é superior, algo

que não é de estranhar tratando-se de uma amostra que cobre um maior leque de meios predominantemente rurais e, sobretudo, que abrangeu bastante mais participantes do que este estudo o que, do ponto de vista estatístico, facilita que se encontrem índices de fiabilidade superiores (Cohen et al., 2007).

As diferenças entre os alphas de Cronbach (α) (Cronbach, 1951), encontrados no estudo exploratório da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009), realizado por César no ano letivo de 2010/2011, os que emergiram da aplicação da escala nos meios predominante rurais do Algarve, podem também ter emergido da necessidade de se alterarem algumas palavras da escala, na versão final utilizada nesta tese. A necessidade de alteração surgiu aquando do processo de autorização para realização do estudo que foi iniciado junto da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), em que solicitámos, entre outros aspetos, a autorização para a aplicação da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009), tendo-nos sido imposta a alteração de algumas palavras que compunham a escala preparada para ser usada em Portugal (ver Anexo 4).

4.6.2.2. Escala SPIRC

A escala SPIRC – *Student Perceptions of Inclusion in Rural Canada*, de Loreman e seus colaboradores (2008), avalia as perceções dos estudantes face à EI. Esta escala, à semelhança da anterior, é antecedida de uma primeira parte, que caracteriza demograficamente os alunos que participaram nesta investigação.

A primeira parte é constituída por sete questões, que procuram recolher dados referentes ao ano de escolaridade que estão a frequentar, género, idade, se têm, ou não, direito a apoios especiais, se têm interações com amigos ou familiares que apresentam NEE, o nível mais elevado de escolaridade que procura atingir e o nível mais elevado de escolaridade que desejaria atingir. Na segunda parte é proposto aos estudantes posicionarem-se face aos 12 itens da escala SPIRC (Loreman et al., 2008), numa escala do tipo *Likert* (Dawis, 1987), com cinco pontos: verdade (V); muitas vezes verdade (MV); algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV); muitas vezes falso (MF); falso (F). Com estas afirmações pretendem-se conhecer as posições dos participantes, que constituem o grupo dos estudantes, relativamente às perceções, expressas nas nos itens de cada subescala.

Esta escala emergiu, à semelhança da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009), de estudos de adaptação (Loreman et al., 2008), desenvolvidos a partir de uma versão inspirada no *Diversity, Individual Development, Differentiation surveys* (DIDDs) (Lupart et al., 2006). Loreman e seus colaboradores (2008) constataram a existência de quatro grupos de fatores na escala SPIRC. O alfa de Cronbach (α) (Cronbach, 1951) encontrado para cada uma das subescalas ou grupos de fatores foram: (1) satisfação escolar $\alpha = 0.86$; (2) envolvimento na comunidade $\alpha = 0.68$; (3) expectativas escolares e sentimentos de auto estima positiva $\alpha = 0.63$; e (4) clima social da escola $\alpha = 0.62$. O alfa de Cronbach (α) (Cronbach, 1951) encontrado $\alpha = 0.74$, para a escala SPIRC (Loreman et al., 2008), confere-lhe fiabilidade acordo com Cohen e seus colaboradores (2007).

A tradução e adaptação para Portugal da escala SPIRC (Loreman et al., 2008), surge de um estudo exploratório realizado por César, no ano letivo 2010/2011, que permite a utilização desta escala enquanto versão experimental. Este estudo, contemplou alunos referentes a escolas do 3.º ciclo do ensino básico, dos meios predominante rurais de Portugal e de uma escola do meio medianamente rural da região do Algarve. O alfa de Cronbach (α) (Cronbach, 1951) encontrado para cada uma das subescalas foi, a saber: (1) satisfação escolar $\alpha = 0.83$; (2) envolvimento na comunidade $\alpha = 0.72$; (3) expectativas escolares e sentimentos de auto estima positiva $\alpha = 0.60$; e (4) clima social da escola $\alpha = 0.75$. O alfa de Cronbach (α) (Cronbach, 1951) encontrado $\alpha = 0.77$, para a escala SPIRC (Loreman et al., 2008), confere-lhe fiabilidade segundo Cohen e seus colaboradores (2007). Observamos, quanto confrontamos os alfas de Cronbach (α), encontrados no estudo do qual emergiu a escala SPIRC (Loreman et al., 2008), com os alfas de Cronbach (α) encontrados no estudo de exploratório que as diferenças não comprometem a aplicação da escala nestes meios rurais, pois revelaram alfas de Cronbach (α) que indicam fiabilidade (Cohen et al., 2007).

A aplicação desta escala, nos meios predominante rurais do Algarve, teve os seguintes alphas de Cronbach (α) (Cronbach, 1951), para as quatro subescalas, a saber: (1) satisfação escolar $\alpha = 0.79$; (2) envolvimento na comunidade $\alpha = 0.77$; (3) expectativas escolares e sentimentos de auto estima positiva $\alpha = 0.62$; e (4) clima social da escola $\alpha = 0.73$. O alfa de Cronbach (α) (Cronbach, 1951) ($\alpha = 0.70$) encontrado para a escala SPIRC (Loreman et al., 2008), confere-lhe fiabilidade (Cohen et al., 2007).

As diferenças entre os alphas de Cronbach (α) (Cronbach, 1951) encontrados no estudo exploratório realizado por César, no ano letivo de 2010/2011, e os da aplicação

da escala, nos meios predominante rurais do Algarve, à semelhança dos estudo exploratório que recorreu à escala TPIRC de (McGhie-Richmond et al., 2009), podem ter surgido pelos seguintes motivos: a dimensão da amostra dos dois estudos realizados em Portugal, incluindo a sua diversidade geográfica; e a necessidade de se alterarem algumas palavras da escala, por indicação da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

4.6.2.3. Escala PPIRC

A escala PPIRC – *Parent Perspectives on Inclusive Education in Rural Canada*, de Loreman e seus colaboradores (2009), avalia as perspetivas dos encarregados de educação face à EI. Esta escala, à semelhança das anteriores, é antecedida de uma primeira parte que procura caracterizar os encarregados de educação. Na primeira parte, procuram-se conhecer alguns dados sociodemográficos para caracterizar o grupo dos encarregados de educação e relacioná-los, estatisticamente, com dados obtidos através das questões da segunda parte. A primeira parte é constituída por seis questões relacionadas com a atividade profissional que desenvolvem, o género, a idade, o nível mais elevado de habilitações literárias que obteve, se tem ou não amigos ou familiares com necessidades especiais e o nível mais elevado de habilitações literárias que esperam que o educando venha a concluir.

Esta escala surgiu, à semelhança da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009), e da escala SPIRC (Loreman et al., 2008), de estudos de adaptação (Loreman et al., 2009), desenvolvidos a partir de uma versão inspirada no *Diversity, Individual Development, Differentiation surveys* (DIDDs), construída por Lupart e seus colaboradores (2006). A segunda parte é composta pela escala PPIRC (Loreman et al., 2009), onde os participantes indicam a sua posição em relação a 22 itens, numa escala do tipo *Likert* (Dawis, 1987), com cinco pontos: concordo muito (CM); concordo (C); não concordo, nem concordo (NDNC); discordo (D) e discordo muito (DM). Com estas afirmações pretendem-se conhecer as posições dos participantes que constituem o grupo dos encarregados de educação relativamente às perspetivas face aos itens de cada subescala.

Loreman e seus colaboradores (2009) identificaram a existência de cinco subescalas na escala PPIRC, para as quais o alpha de Cronbach (α) (Cronbach, 1951) encontrado foi: (1) valorizar os alunos e capacidade de resposta às necessidades $\alpha =$

0.81; (2) atitudes face à inclusão $\alpha = 0.81$; (3) envolvimento na comunidade $\alpha = 0.74$; (4) encorajar a responsabilidade e autonomia do aluno $\alpha = 0.62$; e (5) influência da criança e dos pais na Escola $\alpha = 0.53$. O alfa de Cronbach (α) (Cronbach, 1951) encontrado $\alpha = 0.80$ para a escala PPIRC (Loreman et al., 2009), confere-lhe fiabilidade elevada (Cohen et al., 2007).

A tradução e adaptação para Portugal da escala PPIRC (Loreman et al., 2009), surge de um estudo exploratório realizado por César, no ano letivo 2010/2011, que permite a utilização desta escala enquanto versão experimental. Este estudo exploratório envolveu, à semelhança dos estudos anteriores participantes, de acordo com a escala a ser preparada. Seleccionaram, por isso, encarregados de educação referentes a escolas do 3.º ciclo do ensino básico, dos meios predominante rurais de Portugal e de uma escola do meio medianamente rural da região do Algarve. O alpha de Cronbach (α) (Cronbach, 1951), encontrado para cada uma das subescalas foi: (1) valorizar os alunos e capacidade de resposta às necessidades $\alpha = 0.85$; (2) atitudes face à inclusão $\alpha = 0.80$; (3) envolvimento na comunidade $\alpha = 0.77$; (4) encorajar a responsabilidade e autonomia do aluno $\alpha = 0.72$; e (5) influência da criança e dos pais na Escola $\alpha = 0.43$. O alfa de Cronbach (α) (Cronbach, 1951) encontrado para a escala PPIRC $\alpha = 0.79$ confere-lhe fiabilidade (Cohen et al., 2007).

Observamos, quanto confrontamos os alfas de Cronbach (α) (Cronbach, 1951), encontrados no estudo do qual emergiu a escala PPIRC (Loreman et al., 2009), com os alfas de Cronbach (α) encontrados no estudo exploratório, referente à tradução e adaptação da escala para Portugal, que as diferenças não comprometem a aplicação da escala nos meios rurais. Foram encontrados alfas de Cronbach (α) (Cronbach, 1951) que conferem fiabilidade (Cohen et al., 2007), o que permite afirmar que a escala é fiável para ser usada, em estudos realizados em Portugal, nos meios predominantemente rurais.

A aplicação desta escala, nos meios predominante rurais do Algarve, teve emergir os seguintes alphas de Cronbach (α) (Cronbach, 1951), para as cinco subescalas, a saber: (1) valorizar os alunos e capacidade de resposta às necessidades $\alpha = 0.66$; (2) atitudes face à inclusão $\alpha = 0.70$; (3) envolvimento na comunidade $\alpha = 0.73$; (4) encorajar a responsabilidade e autonomia do aluno $\alpha = 0.58$; e (5) influência da criança e dos pais na Escola $\alpha = 0.56$. O alfa de Cronbach (α) (Cronbach, 1951) encontrado $\alpha = 0.72$ para a escala PPIRC confere-lhe fiabilidade (Cohen et al., 2007).

As diferenças entre os alphas de Cronbach (α) (Cronbach, 1951), encontradas no estudo exploratório, de tradução e adaptação da escala PPIRC (Loreman et al., 2009), podem ter decorrido da maior dimensão e diversificação geográfica das amostras, bem como, pela necessidade de se alterarem algumas palavras das escalas já preparadas para serem usadas em Portugal. A necessidade emergiu durante o processo que foi iniciado junto da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), no qual pedimos consentimento para, entre outros, aplicar a escala PPIRC (Loreman et al., 2009), e no qual nos foi imposta a alteração, de algumas palavras.

4.6.3. Diário de bordo

Alguns autores têm vindo a caracterizar o diário de bordo (DB) como um instrumento de recolha de dados que emerge da abordagem interpretativa e que acompanha o investigador durante o processo investigativo (César, 2013a, 2014; Courela, 2007; Hamido & César, 2009). Assumimos alguma similaridade entre este instrumento de recolha de dados e o diário de bordo usado na navegação marítima, pelo rigor e adequação de ambos quando, entre outros aspetos, se pretendem tomar opções quanto à navegação e, neste caso, quanto às opções investigativas que vamos tomando. Salientamos, no entanto, a natureza dialógica do diário de bordo, até porque mesmo quando está a ser usado apenas por um investigador, este remete-se para uma polifonia de vozes (Bakhtin, 1929/1981; Hermans, 2008), em oposição ao utilizado na navegação marítima, no qual existe a preocupação com a objectivização, própria de abordagens mais positivistas. Partilhamos, assim, a noção de Courela (2007), que expressa a natureza mais dialógica do DB, ao assumir que este se distingue das notas de campo, pois assume um tom mais reflexivo, narrativo, polifónico, isto é, *multivoiced* (Bakhtin, 1929/1981). O DB, assim como o processo investigativo, é configurado pela a noção de *extended self* (Hermans, 1996; James, 1890), pois acreditamos que a riqueza de vozes que emergem no cenário onde decorre a investigação faz parte do pensamento. Assim, ao serem consideradas no DB, permitem aprofundar o rigor e detalhe da investigação. Como tal, a riqueza do DB encontra-se na sua *pessoalidade*, na sua diferença, e não na sua padronização (Courela, 2007; Oliveira, 2006).

Ancorados nas posições anteriores seleccionámos, um instrumento de recolha de dados que permite acompanhar, mais de perto, e de forma dialógica (Bakhtin, 1929/1981; César, 2009a; Hermans & Hermans-Konopka, 2008, 2010), os sentimentos,

as atitudes e as preocupações do investigador ao longo do decorrer da investigação. Porque assumimos, juntamente com Santos e César (2010), que a “participação em projetos de investigação, de forma continuada e não apenas para a obtenção de graus académicos, pode ser um valioso contributo – ainda pouco explorado – para que os professores consigam desenvolver práticas mais inclusivas” (p. 164). A análise que foi sendo feita do DB, durante e após o processo de recolha de dados, contribuiu para uma compreensão mais aprofundada do fenómeno em estudo e, para além disso, para o desenvolvimento profissional do próprio investigador que é, também, de acordo com a sua formação inicial, professor da disciplina de Física e Química.

4.7. PROCEDIMENTOS

4.7.1. Seleção, tradução e adaptação dos instrumentos de recolha de dados

Após a revisão de literatura, durante alguns contactos com investigadores nacionais e internacionais, que desenvolvem estudos no domínio da EI, como por exemplo a Professora Doutora Chris Forlin ou com o Professor Doutor Tim Loreman, foi-nos sugerida, confirmando a convicção construída a partir da revisão de literatura que já tínhamos desenvolvido até ao momento, a adequação e pertinência face ao estudo que desenvolvemos, da utilização das escalas TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009), SPIRC (Loreman et al., 2008), e PPIRC (Loreman et al., 2009).

Como os diversos especialistas que contactámos confirmaram o que tínhamos pensado ser mais adequado para o estudo que pretendíamos realizar, decidimos que seriam estas as escalas selecionadas para este estudo. Este processo foi dialético e longo. Mas, por isso mesmo, também se revelou muito mais rico do que os processos habitualmente descritos noutras investigações que consultámos e onde as escolhas não incluíram contactos com especialistas estrangeiros, nem com os próprios autores das escalas.

Foi-nos concedida autorização, pela Professora Doutora Donna McGhie-Richmond e pelo Professor Doutor Tim Loreman, para utilização destas escalas, enquanto representantes dos diversos autores das mesmas. Esta autorização referia-se à sua utilização para investigação, em Portugal, desde que a mesma não envolvesse fins lucrativos. Visto termos trabalhado em conjunto no projeto Educação Inclusiva e Processos de Formação (Santos & César, 2009, 2010a, 2010b; Santos & Hamido, 2009), e partilhado a participação em grupos de discussão internacionais, isso facilitou a

obtenção das autorizações e o acordo quanto aos procedimentos que seriam seguidos para tradução e adaptação para a língua portuguesa.

A tradução e adaptação foi realizada num estudo exploratório efectuado, por César, no ano letivo 2010/2011. Permite a utilização destas escalas enquanto versões experimentais. As escalas seleccionadas foram originalmente elaboradas em língua inglesa, sendo necessária a tradução para língua portuguesa. A tradução inversa (Brislin, 1970; Sinaiko & Brislin, 1973; Triandis & Brislin, 1984) tem vindo a ser reconhecida por alguns autores, como Elosua (2005), ou García, Musitu e Veiga (2006), como um processo pertinente quando se pretende adequar instrumentos de recolha de dados, a partir da língua em que foram inicialmente elaborados, para a língua em que vão ser respondidas pelos participantes. Segundo Sinaiko e Brislin (1973), na tradução inversa, “o investigador solicita a um bilingue para traduzir da língua original [em que foi construído] para a língua alvo [para a qual desejamos traduzir], depois pede a outro bilingue que traduza novamente da língua alvo para a língua original” (p. 328).

Triandis e Brislin (1984) sublinham que esta será tanto mais rigorosa quanto maior for a semelhança entre palavras, quando se confronta as palavras na língua em que o instrumento foi construído e as palavras que emergem do processo de tradução inversa. Estes critérios nortearam os procedimentos de tradução das escalas que seleccionámos para este estudo. Os autores da tradução portuguesa são, por um lado, bilingues, ou com cursos de inglês avançado e certificados por entidade de formação oficial britânica e, por outro lado, professores com experiência em estudos no domínio da EI. Após traduzidas, as escalas foram respondidas por uma pequena amostra com características semelhantes às dos participantes neste estudo no que se refere ao meio – predominantemente rural – e ao ciclo frequentado ou lecionado – 3.º ciclo do ensino básico. Neste estudo exploratório, o instrumento que lhes foi apresentado incluía, no final, um espaço onde era perguntado se tinham sentido dúvidas ou dificuldades quanto às questões formuladas. Paralelamente, mantiveram-se diversas conversas informais, que permitiram perceber mais aprofundadamente se tinham existido dúvidas, inseguranças, ou outros aspetos que permitissem melhorar a versão final do instrumento a ser aplicado em Portugal. Assim, esta aplicação piloto permitiu melhorar pequenos detalhes da tradução inicial.

O estudo exploratório prosseguiu com uma aplicação mais alargada das escalas traduzidas para português, para confirmar a tradução e adaptação segundo os critérios estatísticos habituais. Foram contemplados professores, alunos e respetivos

encarregados de educação referentes a escolas do 3.º ciclo do ensino básico, dos meios predominante rurais de Portugal e de uma escola do meio medianamente rural da região do Algarve. Apresentámos os elementos psicométricos encontrados durante neste processo no sub-ponto 4.6.2.1. correspondente à escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009), no sub-ponto 4.6.2.2. correspondente à escala SPIRC (Loreman et al., 2008), e no sub-ponto 4.6.2.3. correspondente à escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Com esta opção procurámos facilitar a menor dispersão na apresentação dos elementos psicométricos que caracterizam as escalas selecionadas, facilitando a descrição das escalas e o confronto entre os diversos alfas de Cronbach obtidos (Cronbach, 1951). A fiabilidade dos mesmos levou-nos a utilizar estas três escalas nesta tese de doutoramento.

4.7.2. Recolha de dados

Submetemos o pedido de autorização para realização desta investigação à Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Solicitámos, entre outros aspetos, a autorização para a aplicação das escalas supramencionadas. Recebemos, após terem sido impostas alterações às escalas já traduzidas e adaptadas para Portugal, um parecer favorável, depois de efetuadas as alterações que nos impuseram em relação a algumas designações e/ou expressões (ver Anexo 5).

Posteriormente, solicitámos autorização aos diretor(a)s do agrupamento de escolas ou coordenador(a) de cada escola que desejávamos estudar (ver Anexos 6, 7 e 8). Obtivemos autorização imediata por parte da maioria dos órgãos destas instituições. Foi submetido, por carta registada, um segundo pedido de autorização, solicitando aos órgãos de direção das duas instituições que não deferiram o pedido de autorização inicial, uma resposta em documento oficial (ver Anexo 9). No final, recebemos resposta favorável por parte de sete das oito instituições inicialmente referenciadas, como pertencendo aos meios predominantemente rurais da região do Algarve (CSE, 2009).

A recolha de dados decorreu, fundamentalmente, em dois momentos: (1) a recolha documental teve início em dezembro de 2009, através de consulta de documentos eletrónicos e de contactos estabelecidos, diretamente, com as escolas referentes ao 3.º ciclo do ensino básico da região predominantemente rural do Algarve; e (2) a aplicação das escalas e as conversas informais iniciaram-se no 2.º período do ano letivo de 2011/2012 e terminaram no final deste ano letivo.

Relativamente aos procedimentos de aplicação das escalas, foi indicado aos participantes que não tinham tempo limite para responder às questões colocadas e que o investigador estaria disponível para esclarecer dúvidas que pudessem sentir durante a aplicação. O anonimato foi garantido, sendo explicado que os dados seriam tratados e analisados em conjunto, recorrendo sobretudo a estatística descritiva. Por último, realçou-se a importância da sinceridade das respostas fornecidas.

Quanto aos procedimentos de aplicação da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009) e da escala SPIRC (Loreman et al., 2008), referentes aos professores e aos alunos, foi o próprio investigador a aplicar as mesmas. Relativamente à aplicação da escala PPIRC (Loreman et al., 2009) foi, sempre que possível, de acordo com os calendários escolares referentes às reuniões com os encarregados de educação, de cada uma das instituições consideradas, o próprio investigador a proceder à aplicação das escalas. Na impossibilidade de ser o próprio investigador a aplicar a escala PPIRC (Loreman et al., 2009), foi solicitada a colaboração do professor, que atuava também como diretor de turma, para aplicar esta escala aos encarregados de educação. Quando tal era necessário, era feita uma breve preparação do professor antes de desempenhar esta tarefa realçando, por exemplo, a necessidade de as respostas a dúvidas surgidas não serem avaliativas, não sugerirem que umas respostas eram mais valorizadas que outras, entre outros aspetos inerentes a uma correta aplicação deste tipo de instrumentos.

4.7.3. Tratamento e análise de dados

Tratamos e analisamos os dados, recolhidos através das escalas que selecionamos, recorrendo à estatística descritiva (tabelas de frequências absolutas e relativas, calculadas sob a forma de percentagem, gráficos e modas). Usamos ainda a testes estatísticos que permitiram cruzar variáveis, como o χ^2 (Qui quadrado) ou o Kruskal-Wallis, de acordo com a natureza das escalas consideradas (nominais ou ordinais), tal como referido por Cohen e seus colaboradores (2007), Ferguson e Takane (1989), ou Pestana e Velosa (2002).

Iluminando a natureza das escalas (nominais, ordinais, intervalos), Pestana e Velosa (2002), assumem que estas podem ser organizadas em:

escala nominal – estamos a falar de categorias cuja sequência é arbitrária, pois os números codificam apenas “nomes”, são apenas rótulos; **escala ordinal** – há uma ordenação natural das categorias (por exemplo classes etárias) e consequentemente as

comparações ordinais são legítimas; **escala intervalar** – medições numa escala em que o 0 é arbitrário. (2002, p. 51, bold no original)

De acordo com estes autores, o tipo mais sofisticado de escala que selecionámos é ordinal, do tipo *Likert* (Dawis, 1987), com cinco pontos, em que o zero não é arbitrário e só podemos colocar os dados numa ordem. Neste sentido, Cohen e seus colaboradores avançam que neste tipo de escalas,

(...) não podemos dizer, por exemplo, que numa escala de 5-pontos (1 = discordo muito; 2 = discordo; 3 = não concordo nem discordo; 4 = concordo; 5 = concordo muito) que o ponto 4 é duas vezes mais concordante que o ponto 2. (Cohen et al., 2007, p. 502).

Assim, tomámos algumas decisões quanto ao tratamento estatístico como o de não calcular médias, como acontecia em alguns documentos que consultámos, nomeadamente no domínio da psicologia, por se tratar de uma escala do tipo *Likert* de cinco pontos (Dawis, 1987), ou seja, de uma escala ordinal, pelo que não é legítimo, do ponto de vista matemático e segundo diversos autores, recorrer a uma medida de tendência central como a média, que só tem significado matemático se partirmos da noção de que existe equidistância entre os diversos pontos considerados, ou seja, quando trabalhamos com uma escala intervalar (Cohen et al., 2007; Ferguson & Takane, 1989; Pestana & Velosa, 2002). Ainda neste sentido, Pestana e Velosa (2002), dedicando-se à discussão da legitimidade dos tratamentos estatísticos adequados à sofisticação da escala usada afirmam,

É sempre possível passar de uma escala mais rica a uma escala menos sofisticada; mas o contrário, usar metodologias estatísticas em que se assumiu dados em escala de razões quando os dados são meramente ordinais, por exemplo, é fonte de muito disparate. (p. 51)

Como afirmam estes dois especialistas em Estatística, um deles professor catedrático, neste domínio, na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa e reconhecido como um dos maiores especialistas em estatística e tratamento de dados, em Portugal, a procura de uma cientificidade essencialmente baseada em tratamentos quantitativos tem levado algumas ciências, entre elas a psicologia, a utilizar de forma abusiva tratamentos estatísticos que não são adequados aos tipo de escalas utilizados (Pestana & Velosa, 2002). Estes autores afirmam ainda, discutindo a legitimidade dos tratamentos estatísticos disponíveis de acordo com a natureza das escalas consideradas que com “dados nominais, apenas podemos *contar* quantos indivíduos pertencem a cada

uma das classes, ou usar as correspondentes frequências relativas” (p. 554, itálico no original). Também Cohen e seus colaboradores (2007) salientam a legitimidade estatística, quanto à opção de recorrer à estatística descritiva (tabelas de frequências absolutas e relativas, calculadas sob a forma de percentagem, gráficos e modas), e à utilização do χ^2 (Qui quadrado), quando a natureza das escalas consideradas é nominal ou ordinal.

Segundo Pestana e Velosa (2002), “no que se refere a dados ordinais, ficam acessíveis todos os métodos “não paramétricos” baseados em *ranks*” (p. 554, itálico no original). Maroco (2007), afirmando a legitimidade estatística da opção pelos testes não paramétricos quando a natureza da escala é ordinal, afirma que o teste estatístico adequado é o Kruskal-Wallis,

porque a escala é ordinal, o teste a aplicar é (...) Kruskal-Wallis, que surge não como alternativa ao teste paramétrico, mas sim como teste adequado a esta escala de medida. (...). É claro que o SPSS executa uma Anova *one-way* (...) porque as categorias desta variável são numéricas (de 1 a 5). Porém os resultados e interpretações são desprovidas de significado, uma vez que a escala de medida não é contínua. Não fazendo sentido calcular médias (...), não faz sentido testar hipóteses acerca destas médias. (Maroco, 2007, pp. 230-231, itálico no original)

Este autor salienta que a legitimidade da aplicação do Kruskal-Wallis se justifica emerge não por se tratar de uma alternativa menos sofisticada aos testes paramétricos, mas sim como condição intrínseca da própria natureza ordinal da escala considerada (Maroco, 2007). Considera, de acordo com outros autores, o caráter ilegítimo da aplicação de testes paramétricos quando a própria escala é do tipo *Likert*, com 5 pontos, isto é de natureza ordinal (Cohen et al., 2007; Ferguson & Takane, 1989; Maroco, 2007; Pestana & Velosa, 2002). Em síntese: o que estes autores estão a realçar é que não é sendo matematicamente pouco correto que se consegue uma maior cientificidade. Isso apenas revela que o tratamento não tem significado e que o estudo carece, por isso mesmo, de validade, por muito aparentemente relevantes que sejam os resultados obtidos.

As posições anteriores, de especialistas no domínio da estatística, nortearam os procedimentos de tratamento e análise de dados de índole quantitativa. Para o tratamento estatístico de dados recorreremos ao programa *Microsoft Office Excel 2008* e ao programa *Statistical Package for the Social Sciences 18.0* (SPSS).

CAPÍTULO 5

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

5.1. PARA CADA VARIÁVEL

Pretendemos facilitar a apresentação dos resultados optando-se, para isso, por seguir a disposição utilizada, aquando da apresentação das escalas, no ponto 4.6.2. (Capítulo 4), isto é, focando-nos em cada grupo de participantes. Para cada grupo de participantes, consideramos os resultados quanto à caracterização sociodemográfica, seguidos das perceções e/ou perspetivas face à IE.

Os resultados foram apresentados em tabelas e gráficos, tendo os valores percentuais sido arredondados às décimas. Optámos por apresentar os resultados no Capítulo 5 de acordo com a ordem utilizada, aquando da apresentação das escalas, no capítulo de metodologia (Capítulo 4), isto é, focando-nos em cada subescala.

5.1.1. Professores

5.1.1.1. Caracterização do grupo de professores

Os dados demográficos permitem aceder às seguintes características dos professores em estudo: (A) ciclo de ensino no qual desenvolve a atividade profissional; (B) género; (C) idade; (D) nível mais elevado de habilitações literárias concluído; (E) interações com pessoa(s) com NEE; (F) nível de formação em relação à educação de alunos com NEE; (G) conhecimentos da legislação/políticas nacionais no que se refere a crianças com NEE; (H) grau de confiança para ensinar alunos com NEE; e (I) o nível de experiência a ensinar alunos com NEE. No que respeita ao ciclo de ensino no qual desenvolvem atividades profissionais (Questão A), convém realçar que este estudo se centrava no 3.º ciclo do ensino básico regular diurno. No entanto, estes participantes distribuem-se maioritariamente (72.8%) pelos 2.º e 3.º ciclo do ensino básico (ver Gráfico 1), ou seja, acumulam a lecionação destes dois ciclos. Observamos que, do total

dos professores considerados, cerca de um quinto desenvolviam atividades somente no 3.º ciclo do ensino básico (20.5%) e uma minoria no Ensino Especial (6.6%).

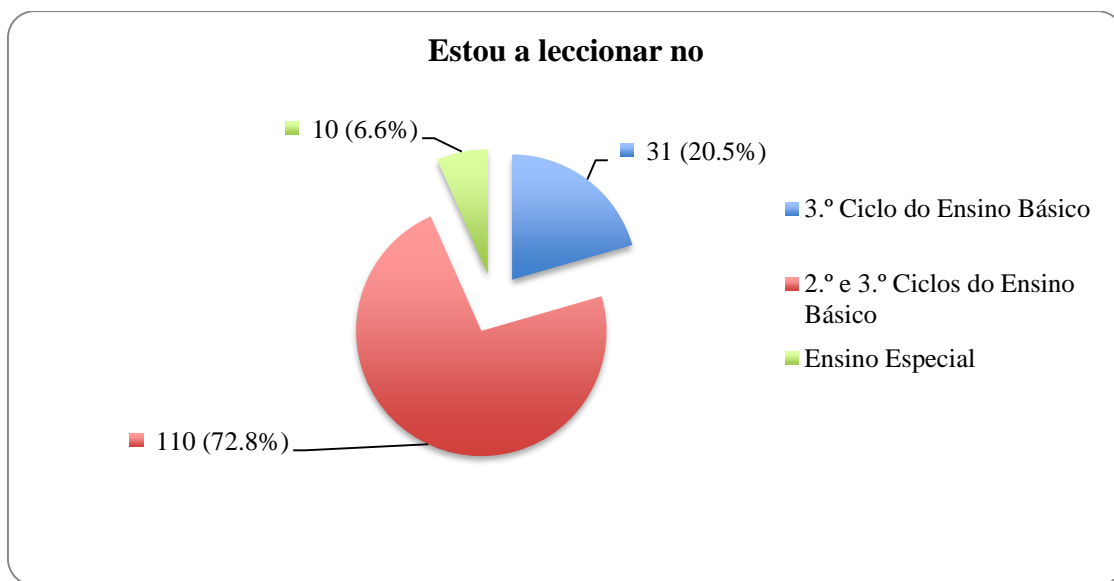


Gráfico 1 – Caracterização quanto ao ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A)

A distribuição quanto ao género foi representada no Gráfico 2. Como podemos observar, a maioria dos professores, ou seja, cerca de três quartos, são do género feminino (76.8%), e 23.2% são do género masculino.

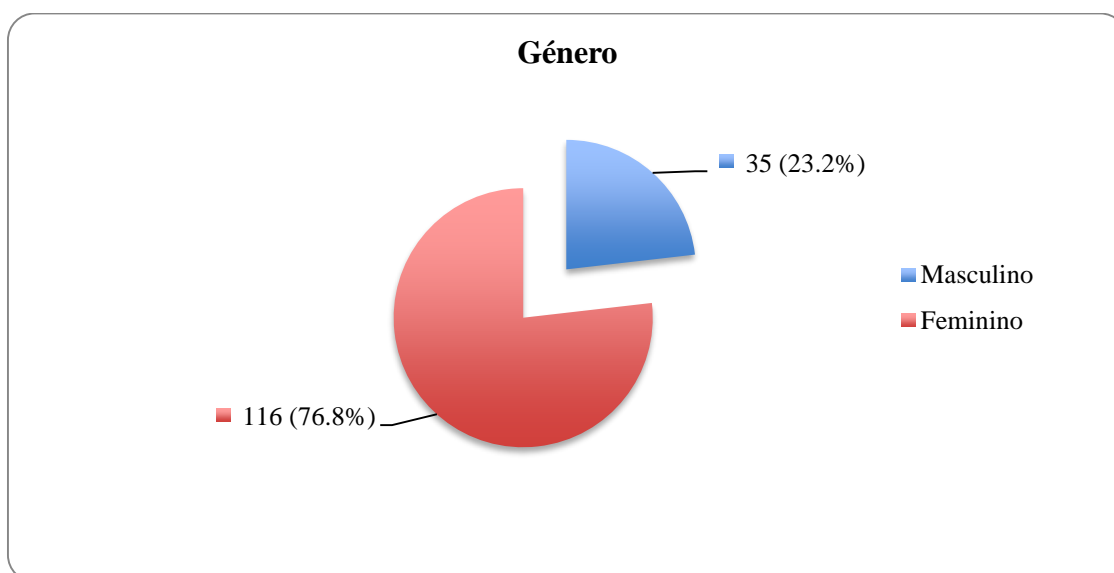


Gráfico 2 – Caracterização quanto ao género (Questão B)

No que concerne à idade, estes participantes distribuem-se segundo o Gráfico 3. A maioria dos participantes (94.1%) tem mais de 29 anos. Sendo que destes, cerca de metade têm entre 30 e 39 anos (47.7%), os restantes apresentam 40 ou mais anos

(46.4%), realçando uma distribuição etária deslocada à direita, isto é, para idades mais avançadas do que aquela em que podem começar a lecionar de acordo com a duração das licenciaturas e mestrados em ensino, em Portugal. Apenas 6% têm 29 ou menos anos de idade.

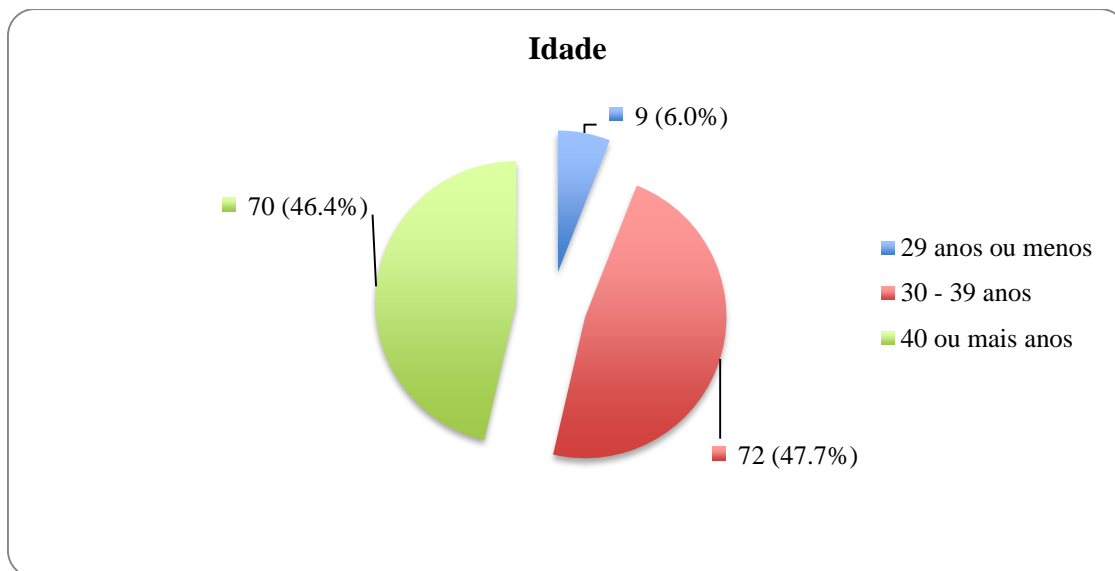


Gráfico 3 – Caracterização quanto à idade (Questão C)

No Gráfico 4 apresentamos a caracterização quanto às habilitações literárias. Como seria de esperar, a maioria dos professores era licenciado (69.1%). Cerca de um quinto tinham concluído, para além da licenciatura, pelo menos uma pós-graduação (21.1%). Poucos professores indicam possuir habilitações literárias ao nível do mestrado (8.6%) e uma percentagem ainda mais pequena o doutoramento (0.7%).

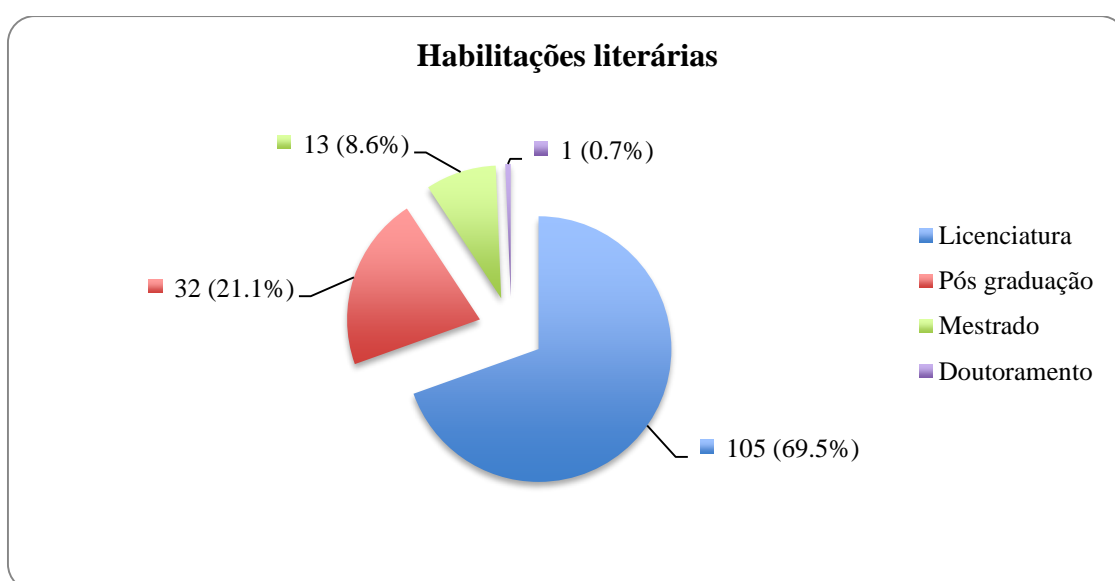


Gráfico 4 – Caracterização quanto às habilitações literárias (Questão D)

O Gráfico 5 apresenta os resultados quanto à existência, prévia a este estudo, de interações com pessoa(s) com NEE. Observamos que a maioria dos professores (76.2%) já tinha tido interações significativas/consideráveis com pessoa(s) com NEE. Contudo, cerca de um quinto indica que não teria tido esse tipo de interações (22.5%). Este resultado mostra que o contacto com pessoas com NEE é bastante frequente entre estes professores.

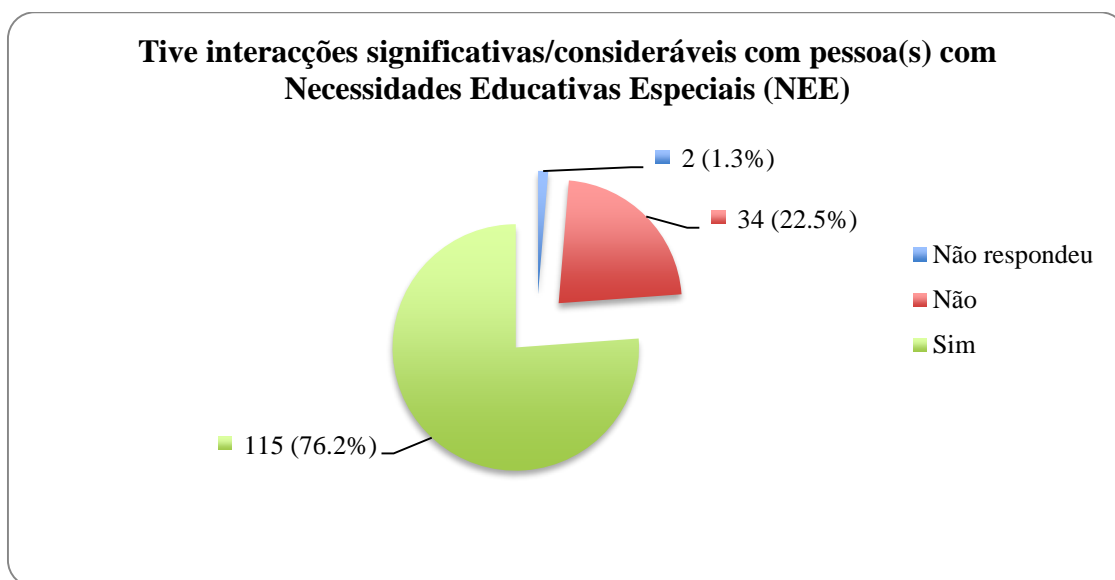


Gráfico 5 – Caracterização face às interações com pessoa(s) com NEE (Questão E)

No Gráfico 6 é apresentado o nível de formação face à educação de alunos com NEE.

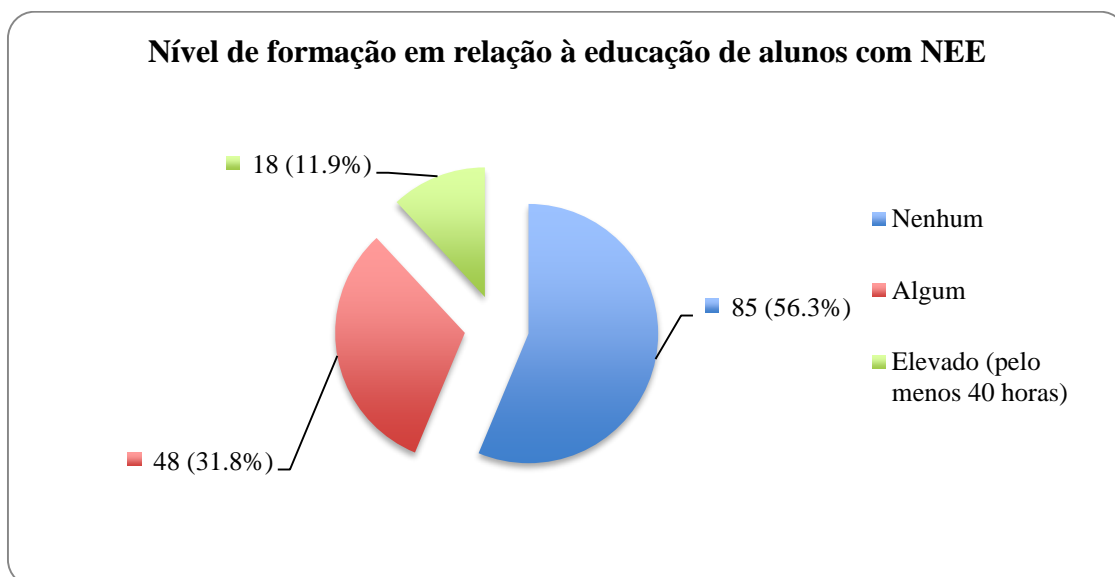


Gráfico 6 – Caracterização face ao nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F)

Observamos, através dos resultados apresentados no Gráfico 6, que 56.3% destes professores não tem formação em relação à educação de alunos com NEE. Observamos, ainda, que dos 43.7% de professores que indicam ter formação, a maioria indica ter apenas um número inferior a 40 horas de formação (31.8%). Apenas 11.9% afirma ter um nível de formação elevado, ou seja, de pelo menos 40 horas de formação.

O Gráfico 7 apresenta os resultados relativamente aos conhecimentos face à legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE.

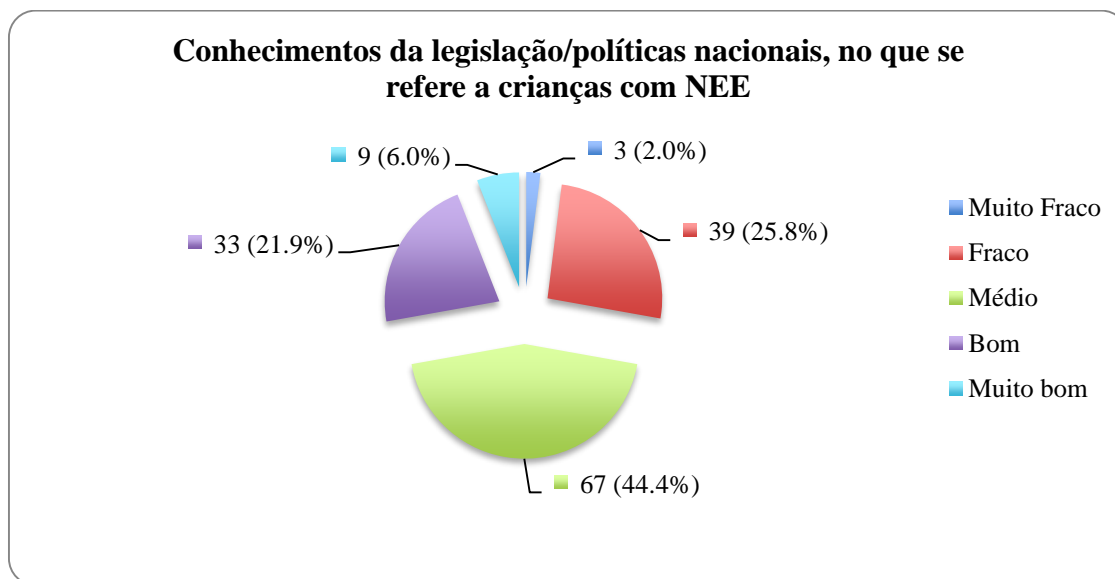


Gráfico 7 – Caracterização face aos conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (Questão G)

Observamos, através dos resultados apresentados no Gráfico 7, que a maioria dos participantes (72.3%), indica níveis de conhecimento médio (44.4%) ou superior (21.9% e 6.0%, respetivamente para bom e muito bom), quanto aos conhecimentos da legislação/políticas nacionais, que regulam a educação de crianças com NEE. Cerca de um quarto destes professores indicam, ainda, um nível fraco (25.8%), ou muito fraco (2.0%) face aos conhecimentos da legislação/políticas nacionais referentes à educação destes alunos.

Apresentamos no Gráfico 8, os resultados quanto ao grau de confiança para ensinar alunos com NEE.

Grau de confiança para ensinar alunos com NEE

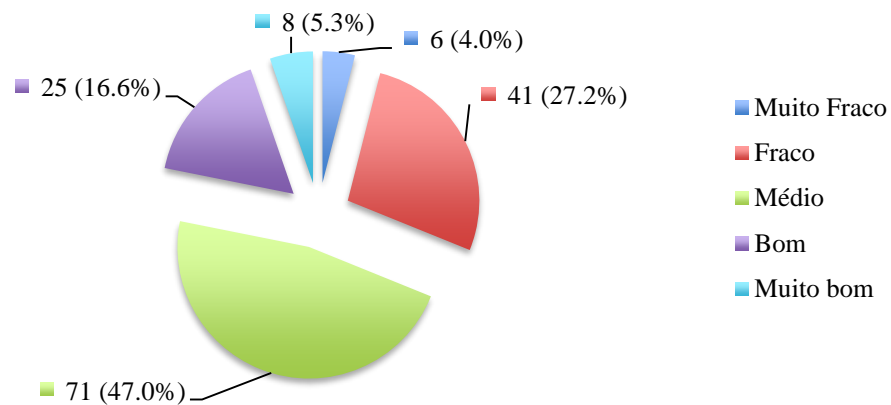


Gráfico 8 – Caracterização face ao grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H)

Observamos, no Gráfico 8, que a que maioria dos participantes (68.9%), indica um nível de confiança no mínimo médio para ensinar alunos com NEE. Destes, 47.0% opta por seleccionar o nível médio, enquanto que, cerca de um quinto indica um grau superior ao nível médio, ou seja, bom (16.6%) ou muito bom (5.3%) de confiança face à educação destes alunos. Observamos ainda que 27.2% destes professores indicam um grau de confiança fraco e que 4.0% muito fraco, face à educação dos alunos com NEE. Assim, há 31.2% de professores que se sentem desconfortáveis quando têm de ensinar estes alunos por não confiarem nas suas capacidades e competências para os lecionar.

Nível de experiência a ensinar alunos com NEE

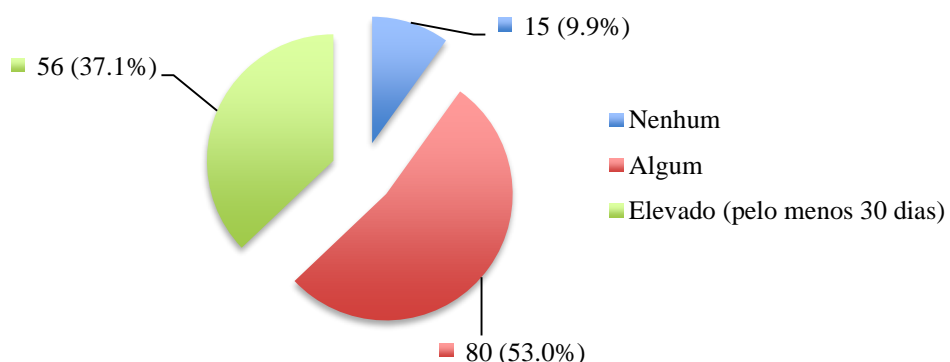


Gráfico 9 – Caracterização face ao nível de experiência a ensinar alunos com NEE (Questão I)

No Gráfico 9, apresentamos o nível de experiência a ensinar os alunos com NEE. A maioria destes professores (90.1%) revela ter no mínimo alguma experiência a ensinar alunos com NEE. Observamos, no entanto, que destes 53.0% assume apenas alguma experiência face à educação destes alunos, enquanto que 37.1% assume ter uma elevada experiência a ensinar alunos em condição de NEE. Os que revelam não ter nenhuma experiência são apenas 9.9%.

5.1.1.2. Percepções dos professores face à EI

Apresentamos neste subponto os resultados relativos às percepções dos professores face à EI, que foram recolhidos através da globalidade das afirmações que constituem a escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009). Os resultados permitem analisar as posições dos participantes no que concerne a(s)/o: (1) atitudes face à inclusão; (2) apoio à comunicação e cooperação; (3) comunidade de sala de aula; e (4) apoios e formação.

5.1.1.2.1. Atitudes face à inclusão

Apresentamos nos Gráficos 10 a 13 os resultados quanto às atitudes face à inclusão, ou seja, referentes à primeira subescala da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009). As atitudes assumidas face à inclusão, caracterizada como a participação de alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular, concebida como um benefício para todos os alunos, estão representadas no Gráfico 10. Cerca de mais de metade destes professores (51.0%) opta por no mínimo concordar (C) com esta afirmação. Destes, apenas 16.6% seleciona a posição mais extrema: concordo muito (CM). Cerca de um pouco menos de um terço destes participantes (32.5%) assume atitudes não inclusivas, optando por no mínimo discordar que a inclusão seria um benefício para todos os alunos. No entanto, há a realçar que os que discordam muito (DM – 6.0%) são menos de metade dos que concordam muito (CM – 16.6%). Uma percentagem igual destes professores assume atitudes ambivalentes face ao benefício da inclusão (16.6%), optando pela posição intermédia, ou seja, não discordo nem concordo (NDNC), o que significa que não se posicionam nem favorável nem desfavoravelmente, face à inclusão de alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular diurno.

Inclusão (a participação de alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular) é um benefício para todos os alunos

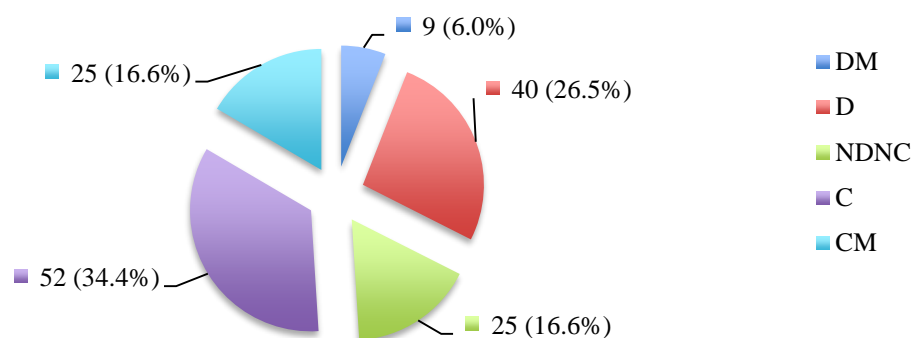


Gráfico 10 – Inclusão (a participação de alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular) é um benefício para todos os alunos (Item 1)

No Gráfico 11, apresentamos os resultados quanto à atitude expressa face ao prejudicar o processo de educação dos outros alunos quando se incluem alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular.

Incluir alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular prejudica a educação dos outros alunos

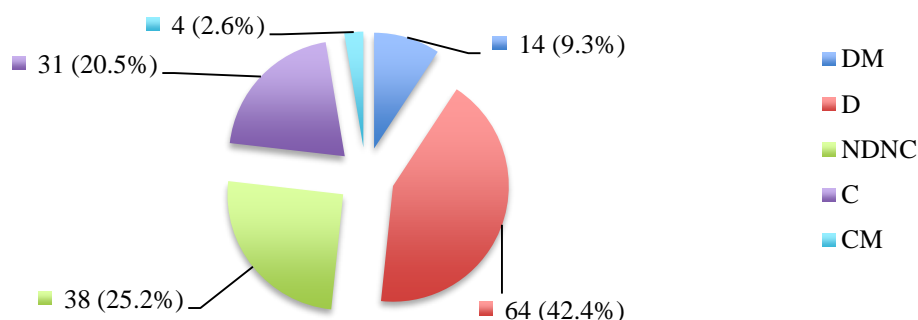


Gráfico 11 – Incluir alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular prejudica a educação dos outros alunos (Item 2)

Ao observarmos o Gráfico 11 apercebemo-nos que um pouco mais de metade dos professores (51.7%) seleciona posições de no mínimo discordância em relação ao prejudicar o processo de educação de alguns alunos quando se incluem alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular. No entanto, apenas 9.3% optam por

se opor nitidamente a esta afirmação selecionando a posição mais extrema, ou seja, discordo muito (DM). É ainda nítido que cerca de um quarto destes professores (23.1%) ainda assume que a inclusão prejudica a educação dos alunos que não apresentam necessidades especiais. Uma minoria assume mesmo atitudes não inclusivas (2.6%), optando pela posição mais extrema, ou seja, concordo muito (CM). Cerca de um quarto destes participantes (25.2%) expressam atitudes ambivalentes, ao selecionarem o ponto médio, ou seja, não discordo nem concordo (NDNC).

As atitudes expressas pelos professores quanto às oportunidades que a inclusão providencia para o revelar do potencial de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, estão representadas no Gráfico 12.

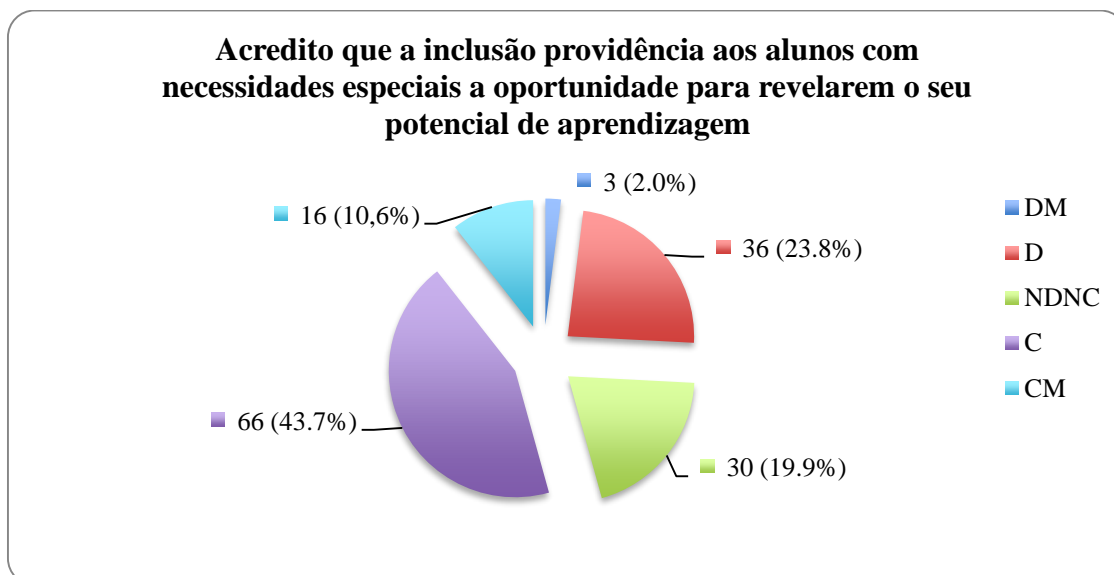


Gráfico 12 – Acredito que a inclusão providência aos alunos com necessidades especiais a oportunidade para revelarem o seu potencial de aprendizagem (Item 3)

Um pouco mais de metade destes professores (54.3%) opta no mínimo por concordar (C) assumindo assim que a inclusão providencia, aos alunos com necessidades especiais, a oportunidade para revelarem o seu potencial de aprendizagem. Observamos, no entanto, que apenas 10.6% destes participantes expressam atitudes mais favoráveis à inclusão, optando por concordar muito (CM) com esta afirmação. É ainda observável que cerca de um quarto destes participantes (25.8%) optam por selecionar posições não inclusivas, discordando (23.8%), ou discordando muito (2.0%), com esta afirmação. Cerca de um quinto destes professores (19.9%) seleciona a opção

não concordo nem discordo (NCND), revelando uma atitude ambivalente face à inclusão.

No Gráfico 13, apresentamos os resultados quanto às atitudes assumidas face ao sucesso acrescido que os alunos com necessidades especiais podem vir a vivenciar se frequentarem as aulas do ensino regular. Apenas 37.1% destes participantes assumem no mínimo concordar (C) que os alunos com necessidades especiais podem apresentar sucesso acrescido se frequentarem as aulas do ensino regular. Destes, só 6.6% assume concordar muito (CM) com esta afirmação. Mais de um terço destes professores (35.7%) opta por no mínimo discordar (D) mostrando uma posição desfavorável face a esta afirmação. Sendo que destes, 4.6% opta mesmo pela posição menos inclusiva, discordo muito (DM). Observamos ainda que uma percentagem considerável destes professores (27.2%), opta pela posição média, não concordo nem concordo (NDNC), revelando ambivalência face sucesso acrescido que os alunos com necessidades especiais podem vir a apresentar se frequentarem as aulas do ensino regular.

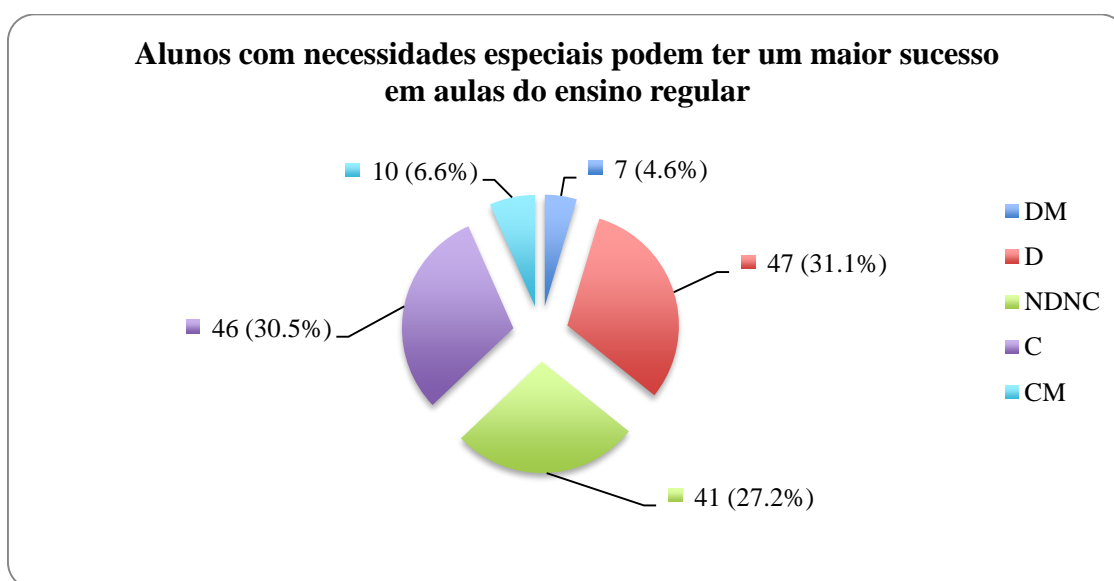


Gráfico 13 – Alunos com necessidades especiais podem ter um maior sucesso em aulas do ensino regular (Item 4)

5.1.1.2.2. Apoio à comunicação e cooperação

Os resultados que apresentamos seguidamente, nos Gráficos 14 a 16, referem-se à segunda subescala da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009). No Gráfico 14, apresentamos os resultados face à existência de documentos de política educativa que expressam regras claras de segurança e de acolhimento.

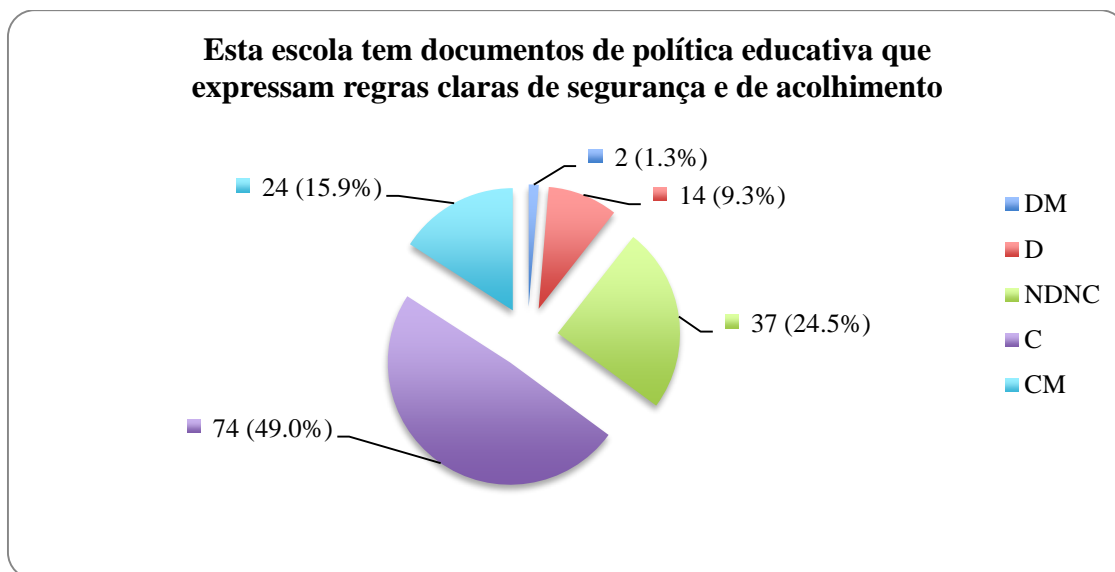


Gráfico 14 – Esta escola tem documentos de política educativa que expressam regras claras de segurança e de acolhimento (Item 5)

A maioria destes professores, cerca de 64.9%, assume no mínimo concordar com existência de documentos de política educativa, que expressam regras claras de segurança e de acolhimento, na escola onde desenvolvem atividades profissionais. No entanto, apenas 15.9% destes participantes selecionam a posição mais extrema, concordo muito (CM). Cerca de um quarto dos professores (24.5%) indica não discordar nem concordar com esta afirmação. Uma percentagem bem menor (10.6%) indica discordância face à existência desses documentos de política educativa. Destes, 1.3% opta mesmo por discordar muito (DM) desta afirmação, ou seja, opta pela posição mais extremada de discordância possível nesta escala.

Apresentamos no Gráfico 15 a posição expressa por estes professores face à cooperação que desenvolvem com os encarregados de educação. A larga maioria destes professores assume no mínimo concordar existir uma boa cooperação com os encarregados de educação (74.8%). Observamos, no entanto, que desta maioria apenas cerca de 11.9% optam pela posição mais extrema: concordo muito (CM). Observamos ainda que 13.2% assumem não discordar nem concordar, sendo 9.9% os que discordam (D) e 2.0% os que discordam muito (DM).

Existe, em geral, uma boa cooperação entre encarregados de educação e professores

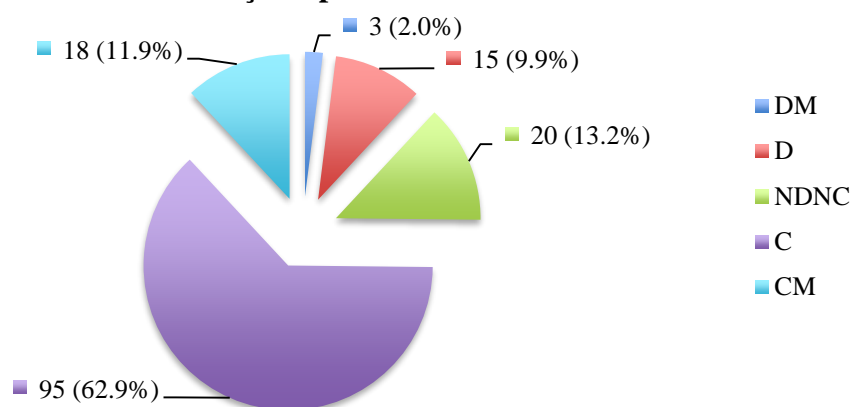


Gráfico 15 – Existe, em geral, uma boa cooperação entre encarregados de educação e professores (Item 6)

Apresentamos, no Gráfico 16, as posições expressas pelos professores face à comunicação com os encarregados de educação.

Acredito ter uma boa comunicação com os encarregados de educação dos meus alunos

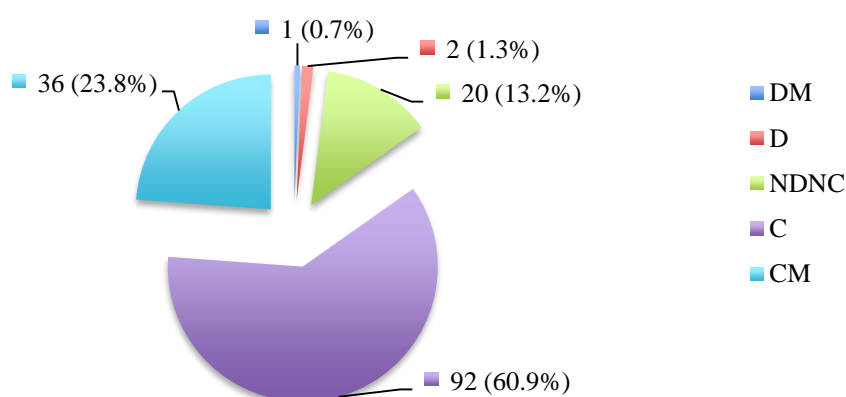


Gráfico 16 – Acredito ter uma boa comunicação com os encarregados de educação dos meus alunos (Item 7)

A larga maioria destes professores acredita ter uma boa comunicação com os encarregados de educação (84.7%), pois seleciona pontos de, pelo menos, concordância face a esta afirmação. No entanto, apenas 23.8% destes participantes seleciona a posição mais extrema: concordo muito (CM). Há 13.2% dos professores que não discordam nem concordam com esta afirmação. Apenas uma percentagem ainda muito menor revela

pelo menos discordar (2.0%), havendo 1.3% que reconhece discordar (D) e 0.7% discordar muito (DM) face ao acreditar ter uma boa comunicação com os encarregados de educação.

5.1.1.2.3. Comunidade de sala de aula

Apresentamos os resultados referentes à terceira subescala da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009) através dos Gráficos 17 a 19. No Gráfico 17, observam-se os resultados quanto à valorização que estes professores assumem relativamente ao conhecimento que os encarregados de educação têm sobre os seus educandos. A frase está formulada na negativa, o que significa que discordar é valorizar o conhecimento que os encarregados de educação têm sobre os seus educandos. Uma nítida maioria destes professores assume no mínimo discordar com esta frase (88.8%). Cerca de metade destes participantes (46.4%) opta pela posição mais extrema: discordo muito (DM), valorizando nitidamente o conhecimento que os encarregados de educação têm sobre os seus educandos. Apenas uma percentagem de 4.6% destes participantes expressam concordar (C) e 0.7% concordar muito (CM). Por último, 6.0% optam ainda pela posição mais ambivalente, não discordo nem concordo (NDNC).

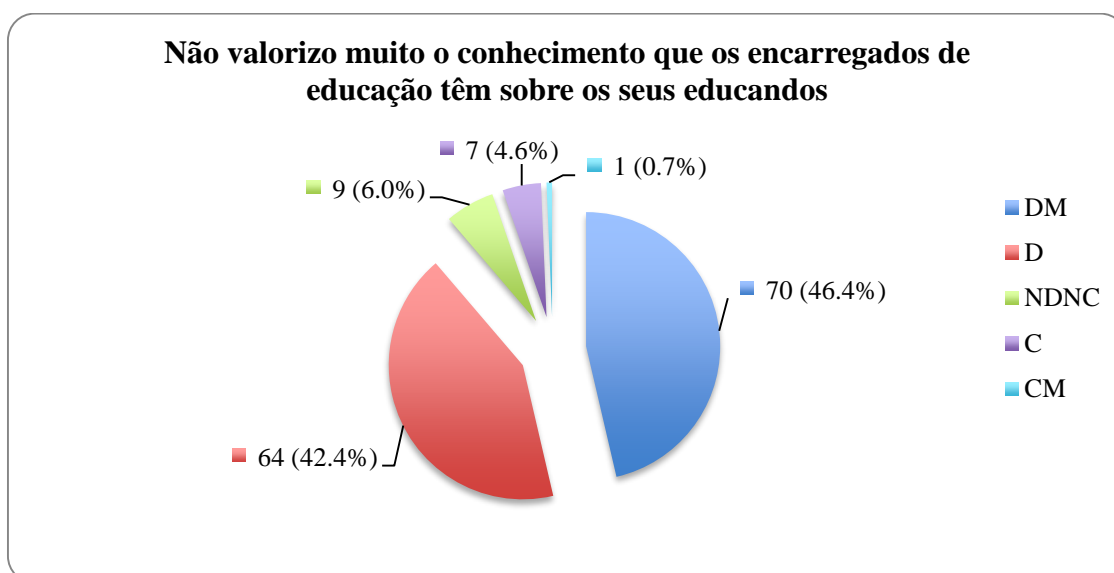


Gráfico 17 – Não valorizo muito o conhecimento que os encarregados de educação têm sobre os seus educandos (Item 8)

O Gráfico 18 apresenta os resultados obtidos quanto à importância de se desenvolver uma comunidade escolar acolhedora ser tão importante como aumentar o sucesso académico.

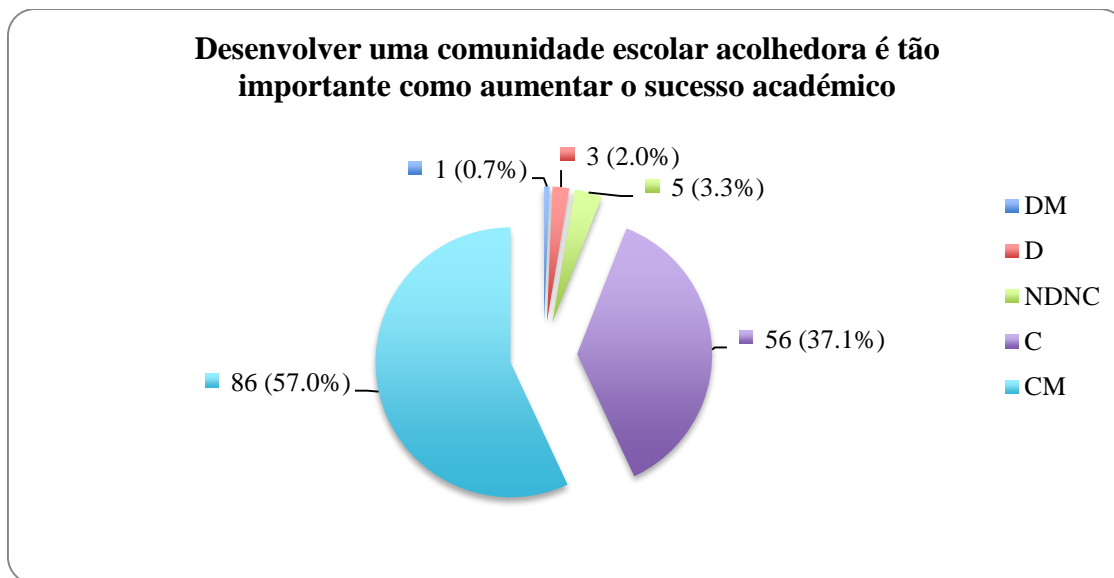


Gráfico 18 – Desenvolver uma comunidade escolar acolhedora é tão importante como aumentar o sucesso académico (Item 9)

Um pouco mais de metade destes participantes seleciona a posição concordo muito (CM), assumindo nitidamente que o acolhimento é tão importante como aumentar o sucesso académico (57.0%). Ponderados também os 37.1% dos professores que indicam concordar (C) com esta afirmação, observamos que a vasta maioria destes participantes valorizam tanto o acolhimento da comunidade escolar como o aumento do sucesso académico (94.1%). Apenas 3.3% não discorda nem concorda (NDNC), enquanto que uma percentagem de 2.7% indicou no mínimo discordar (D) assumindo que desenvolver o acolhimento não é tão importante como o aumentar o sucesso académico. É de realçar que, nestes 2.7%, apenas um professor, correspondendo a 0.7%, responde discordar muito (DM) desta afirmação.

O Gráfico 19 apresenta o posicionamento destes professores face ao envolvimento dos alunos na formulação das regras de sala de aula. Como a frase está formulada na negativa, concordar é não envolver os alunos nesta tarefa.

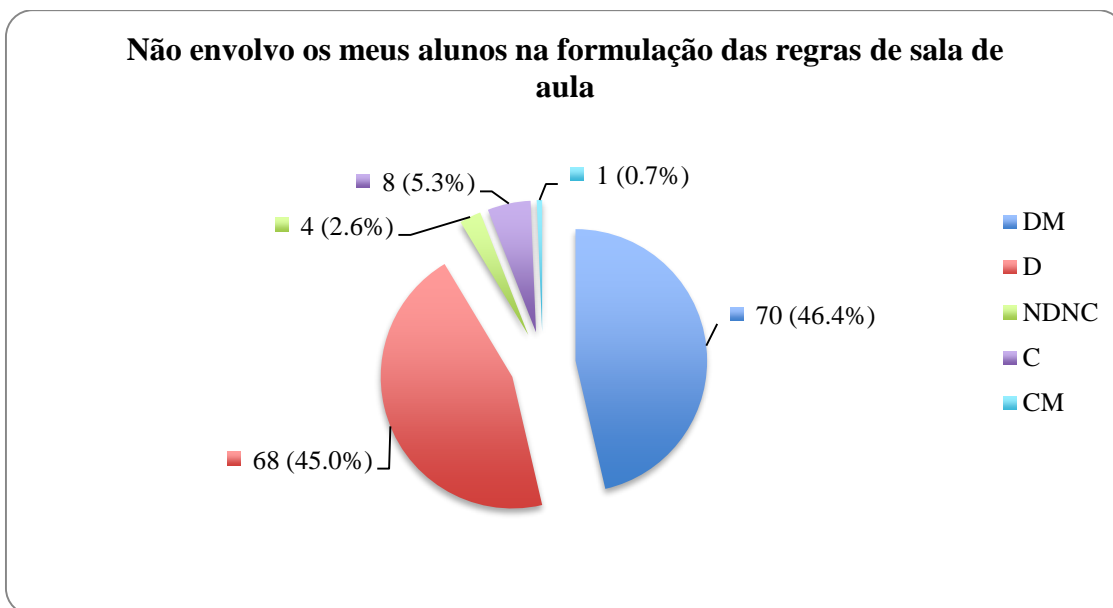


Gráfico 19 – Não envolvo os meus alunos na formulação das regras de sala de aula (Item 10)

A vasta maioria destes professores opta por no mínimo discordar (D) desta afirmação assumindo com isso envolver os alunos na formulação das regras de sala de aula (91.4%). Sendo que, destes um pouco menos de metade (46.4%) assume discordar muito (DM), reconhecendo de forma mais clara que envolvem os alunos na formulação das regras de sala de aula, enquanto 45.0% afirmam discordar (D) desta afirmação. Uma percentagem de 6.0% destes participantes indica não envolver os alunos na formulação das regras de sala de aula, optando por concordar (5.3%), ou por concordar muito (0.7%) com esta afirmação. Cerca de 2.6% indica ainda não discordar nem concordar com esta afirmação.

5.1.1.2.4. Apoios e formação

Apresentamos nos Gráficos 20 a 22 os resultados relativos à quarta subescala pertencente à escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009). No Gráfico 20, quanto ao acesso à formação adequada para desenvolver e gerir atividades de aprendizagem colaborativa, como este item está formulado na negativa, são as posições discordo (D) e discordo muito (DM) que indicam que as pessoas receberam formação adequada a esta forma de trabalho.

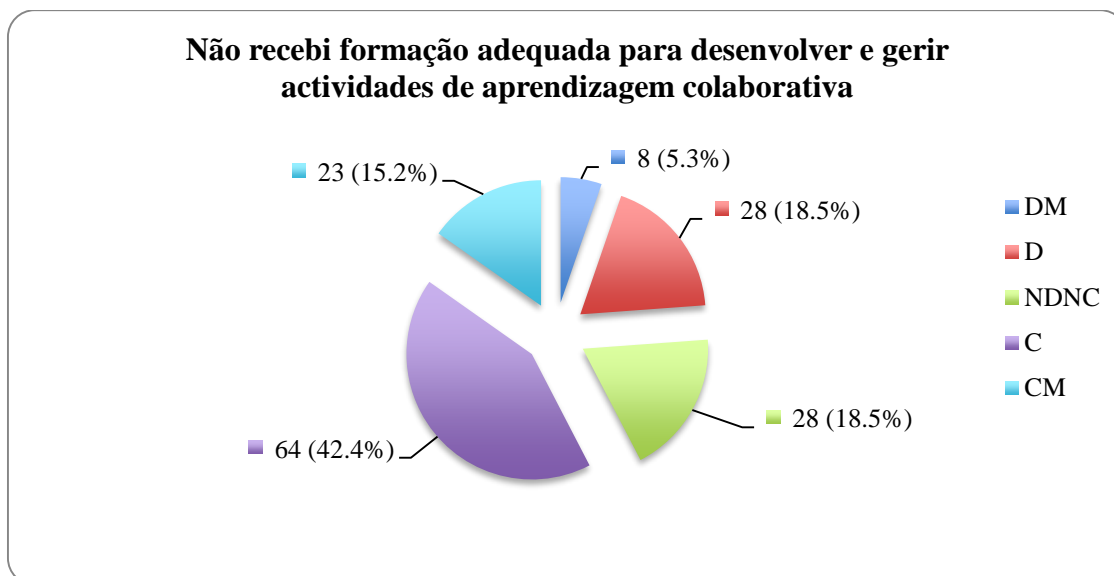


Gráfico 20 – Não recebi formação adequada para desenvolver e gerir atividades de aprendizagem colaborativa (Item 11)

Um pouco mais de metade dos professores (57.6%) assume no mínimo concordar (C) não ter recebido formação adequada para desenvolver e gerir atividades de aprendizagem colaborativa. Destes, cerca de 15.2% reconhecem de forma mais expressiva essa carência de formação ao optarem por concordar muito (CM), enquanto 42.4% concordam (C) que esta formação não os preparou para esta forma de trabalho. Cerca de um quarto (23.8%) indicam no mínimo discordar (D), reconhecendo ter tido formação adequada para desenvolver estas atividades de aprendizagem colaborativa. No entanto, cerca de 18.5% dos professores reconhecem que essa formação não era inteiramente adequada, optando por selecionar a posição menos extremada discordo (D). Outros 18.5% destes participantes assumem, em parte, a falta de formação ao optarem por não discordar nem concordar com esta afirmação.

Apresentamos no Gráfico 21 as posições expressas por estes professores quanto aos apoios e acesso aos diversos gabinetes do agrupamento de escola e/ou autarquia. A maioria destes professores (67.5%) indicam no mínimo concordar (C) ser bem apoiado, nas atividades docentes, pelos diversos gabinetes do agrupamento de escola e/ou autarquia. Sendo que destes, cerca de 53.6% opta por selecionar a posição menos extremada concordo (C), assumindo que o apoio não será inteiramente satisfatório. Perto de um quinto destes participantes (19.9%) indica não discordar nem concordar com esta afirmação. Uma percentagem de 12.6% distribuiu-se pelos pontos discordo (10.6%) e discordo muito (2.0%), admitindo, de forma menos ou mais nítida, respetivamente, não serem bem apoiados, nas atividades docentes, por estes gabinetes.

Sou bem apoiado, nas actividades docentes, pelos diversos gabinetes do agrupamento de escola e/ou autarquia

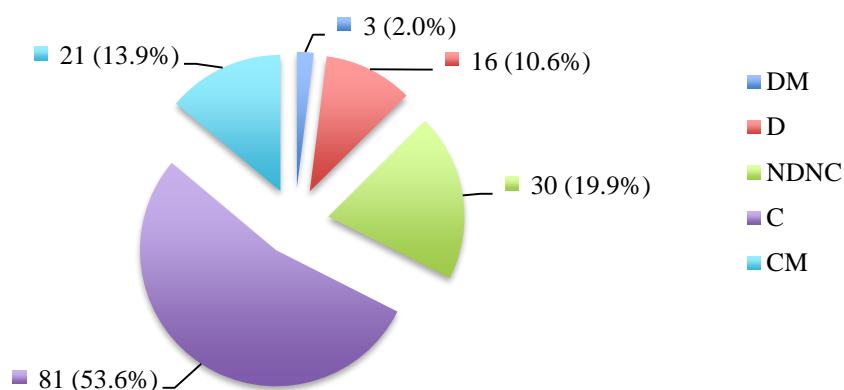


Gráfico 21 – Sou bem apoiado, nas actividades docentes, pelos diversos gabinetes do agrupamento de escola e/ou autarquia (Item 12)

Através do Gráfico 22 acedemos às posições expressas por estes participantes quanto aos apoios e acesso ao desenvolvimento profissional na área da EI, disponibilizados pela escola onde se encontram a desenvolver atividades profissionais.

A minha escola não fornece suficientes hipóteses de desenvolvimento profissional na área da educação inclusiva

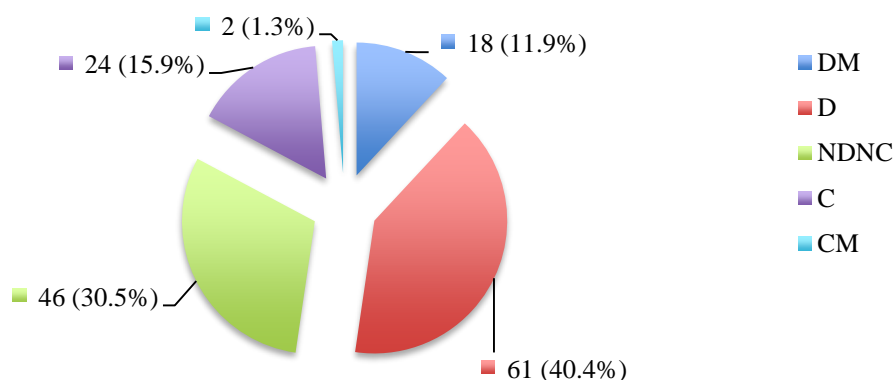


Gráfico 22 – A minha escola não fornece suficientes hipóteses de desenvolvimento profissional na área da EI (Item 13)

Cerca de metade dos professores (52.3%) indica no mínimo discordar que não lhes são disponibilizadas, pela escola, suficientes hipóteses de desenvolvimento profissional na área da EI. No entanto, há 40.4% dos professores a seleccionar o ponto discordo (D), revelando alguma carência quanto às hipóteses de desenvolvimento

profissionais disponibilizadas pela escola na área da EI. Cerca de um terço destes professores (30.5%) assume uma posição intermédia, optando por não discordar nem concordar com esta afirmação. Uma percentagem de 17.2% considera não ter oportunidades de desenvolvimento na área de EI. Destes, 15.9% concordam (C) e 1.3% concorda muito (CM), com esta afirmação, assumindo de forma mais nítida que a escola não lhes fornece suficientes hipóteses de desenvolvimento profissional nesta área.

5.1.2. Alunos

5.1.2.1. Caracterização do grupo dos alunos

Partindo dos dados demográficos procuramos conhecer as seguintes características sociodemográficas dos alunos que participaram neste estudo: o ano de escolaridade que se encontram a frequentar; (B) género; (C) idade; (D) o direito a apoios especiais na escola; (E) a existência de amigos, colegas ou familiares que apresentam NEE; (F) nível de escolaridade mais elevado que prevêem vir a frequentar; e (G) nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar.

No que concerne ao ano de escolaridade que estão a frequentar, estes alunos distribuem-se de acordo com o Gráfico 23.

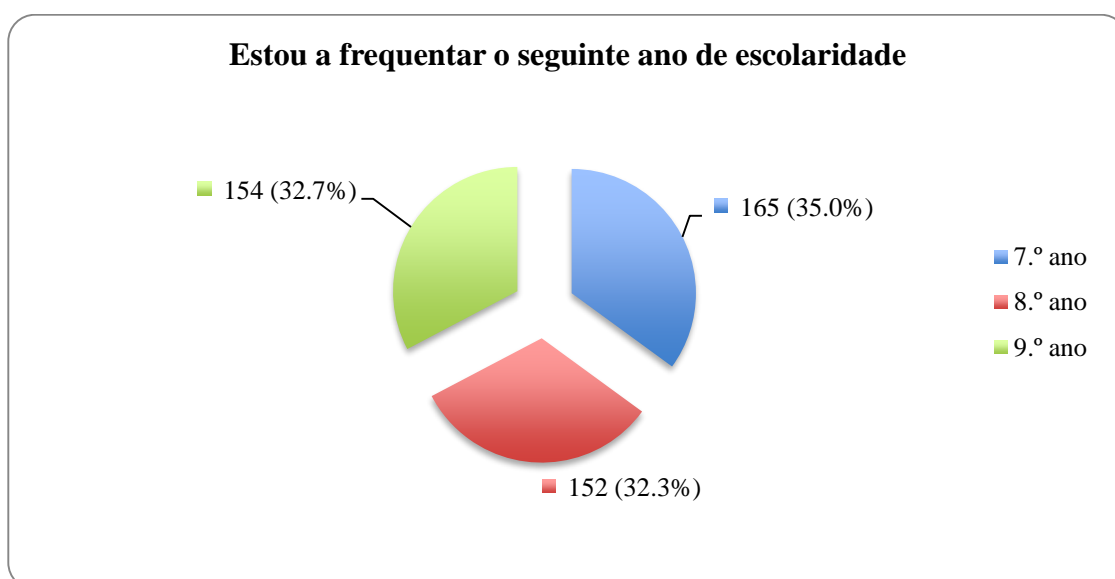


Gráfico 23 - Caracterização quanto ao ano de escolaridade que se encontra a frequentar (Questão A)

Observamos que os alunos que participaram neste estudo se distribuem de forma semelhante, isto é, cerca de um terço por cada ano de escolaridade considerado, como

seria desejável, apesar de existirem ligeiramente mais os alunos que frequentam o 7.º ano de escolaridade (35.0%).

A distribuição quanto ao género é apresentada no Gráfico 24. Observamos que a distribuição quanto ao género é semelhante: 53.7% são do género feminino e os restantes 46.3% do género masculino.

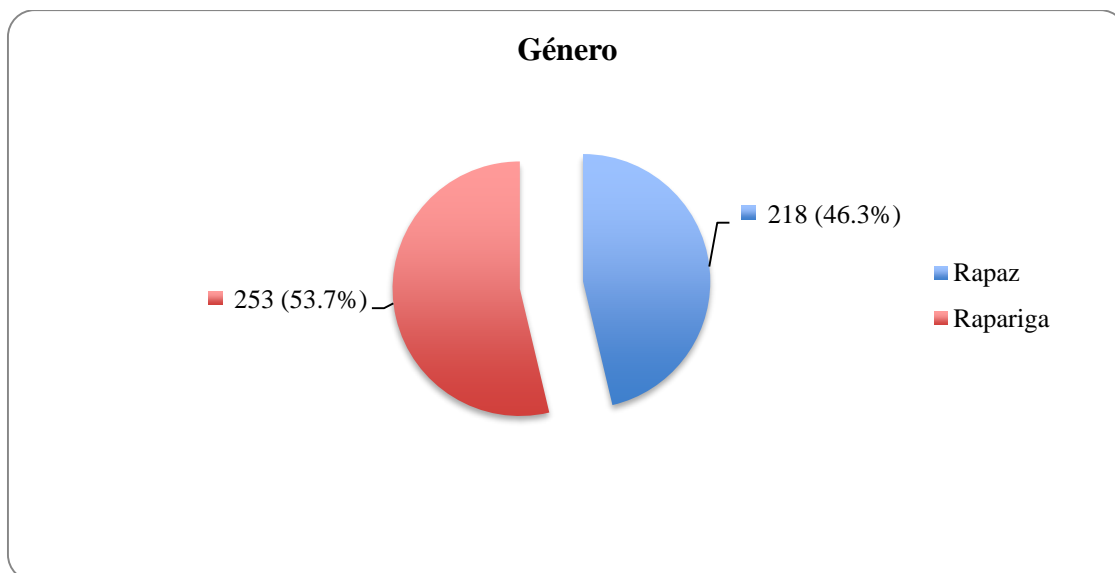


Gráfico 24 - Caracterização quanto ao género (Questão B)

Através do Gráfico 25, acedemos à caracterização quanto à distribuição etária dos alunos. A grande maioria destes alunos, ou seja, cerca de três quartos (76.2%), apresentam entre 13 e 15 anos, como seria de esperar no 3.º ciclo do ensino regular diurno. Uma pequena parte destes alunos apresentam 12 ou menos anos (16.6%) e uma minoria apresenta entre 16 a 17 anos (7.2%).

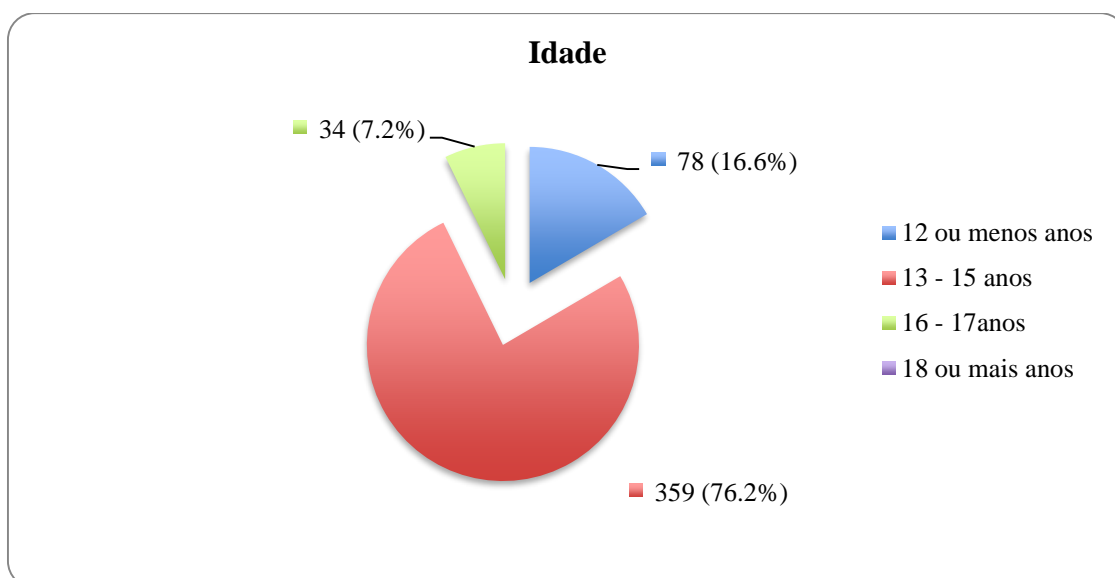


Gráfico 25 – Caracterização quanto à idade (Questão C)

Através do Gráfico 26 podemos conhecer a caracterização destes alunos quanto ao direito a apoios especiais na escola.

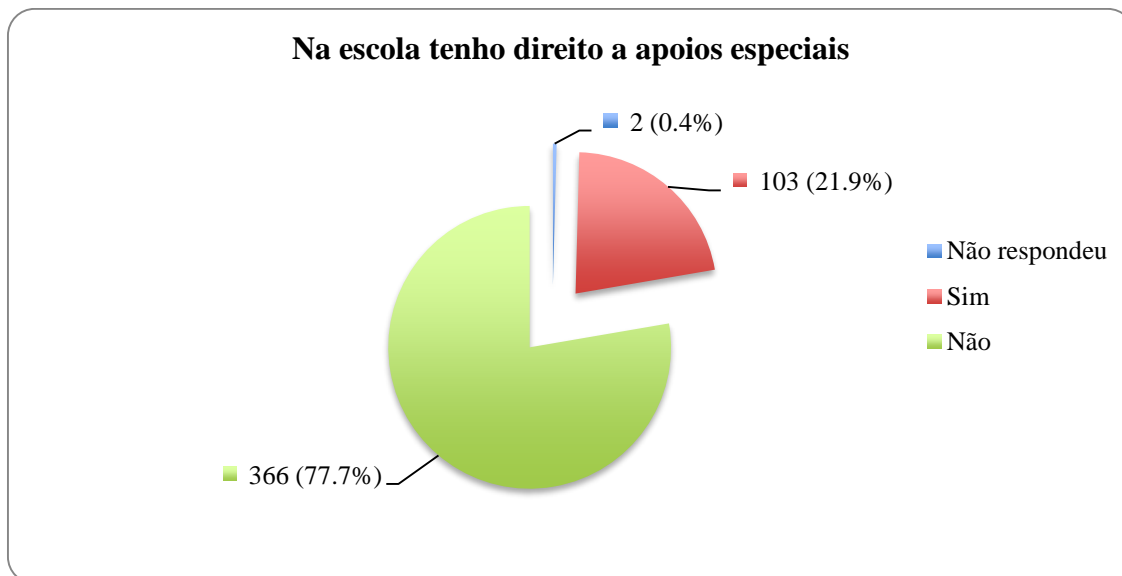


Gráfico 26 – Caracterização quanto ao direito a apoios especiais na escola (Questão D)

Observamos que a maioria destes alunos indica não ter direito a apoios especiais na escola (77.7%). Cerca de 21.9% dos alunos indica que tem direito a estes apoios na escola, e apenas dois alunos optaram por não responder (0.4%).

No Gráfico 27, apresentamos os resultados obtidos quanto à existência de amigos, colegas ou familiares que apresentam NEE.

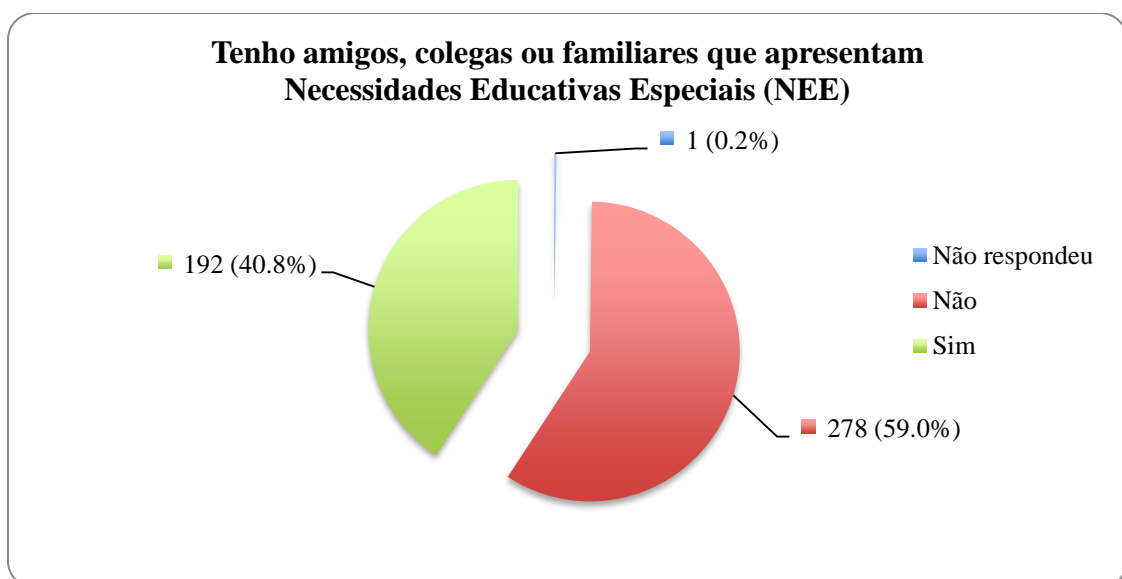


Gráfico 27 – Caracterização quanto à existência de amigos, colegas ou familiares que apresentam NEE (Questão E)

Há 0.2%, ou seja, um aluno, que não responde a esta questão. A maioria destes alunos indica não ter amigos, colegas ou familiares que apresentam NEE (59.0%). Cerca de dois quintos dos alunos que participaram neste estudo afirma ter amigos, colegas ou familiares que apresentam NEE (40.8%).

O Gráfico 28, apresenta os resultados quanto à previsão que estes alunos realizam referente ao nível de escolaridade mais avançado que pensam vir a frequentar.

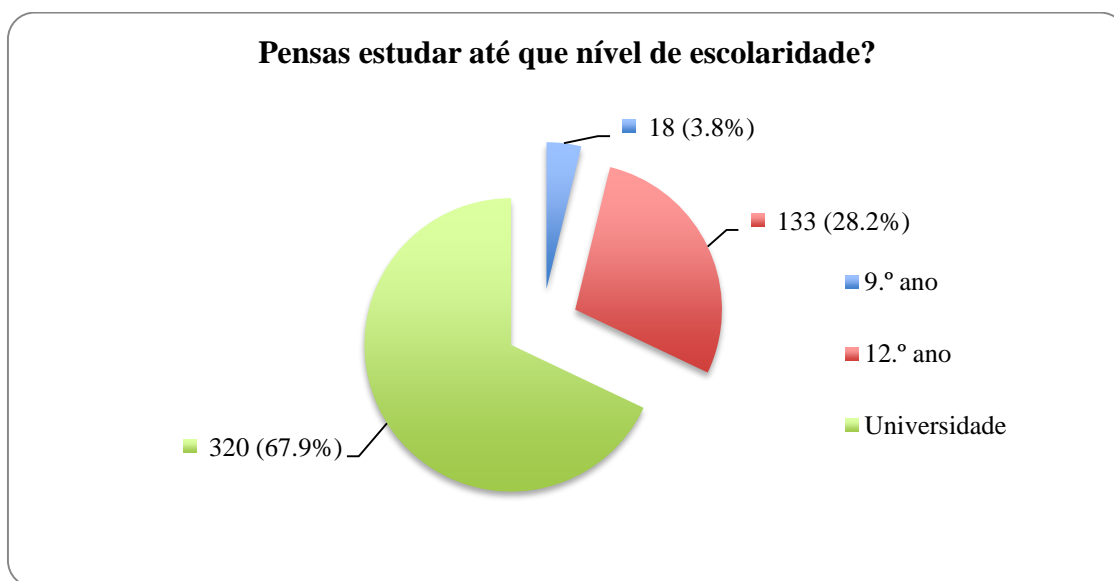


Gráfico 28 – Caracterização quanto ao nível de escolaridade mais elevado que prevêm frequentar (Questão F)

A maioria destes alunos indica que viria a frequentar o ensino superior (67.9%). Uma menor percentagem destes alunos indica que prevê atingir o ensino secundário (28.2%). Apenas 3.8% consideram que apenas irão concluir o ciclo que atualmente frequentam, ou seja, o 9.º ano de escolaridade do ensino básico.

Através do Gráfico 29 observamos os resultados quanto ao nível mais elevado de escolaridade que estes alunos gostariam vir a frequentar.

Observamos que a maioria dos alunos indica que o nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar se situaria ao nível do ensino superior (70.9%). Este número é superior ao dos que prevêm vir a frequentar o ensino superior (ver Gráfico 28). Menos de um quarto destes alunos afirma que gostaria de atingir a frequência do ensino secundário (23.4%). Uma percentagem consideravelmente mais reduzida gostaria de apenas concluir o 9.º ano de escolaridade do ensino básico (5.7%).

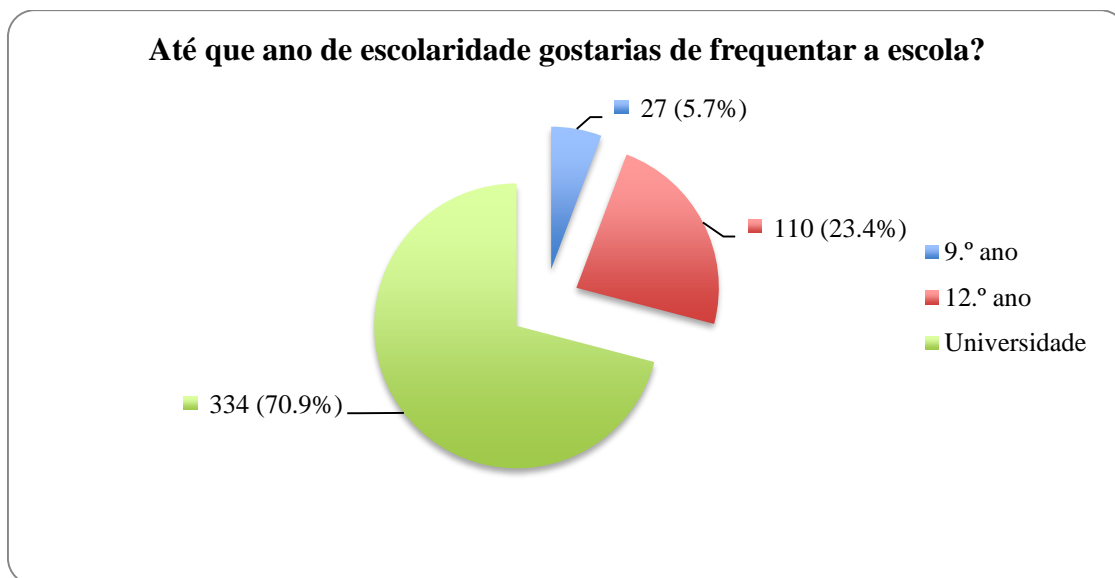


Gráfico 29 – Caracterização quanto ao nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H)

5.1.2.2. Perceções dos alunos face à EI

Apresentamos neste subponto os resultados relativos às perceções dos alunos face à EI, que foram recolhidos através da globalidade dos itens que constituem a escala SPIRC (Loreman et al., 2008). Os resultados permitem analisar as posições dos participantes no que concerne a(s)/o: (1) satisfação escolar; (2) envolvimento na comunidade; (3) expectativas escolares e sentimentos de autoestima positiva; e (4) clima social da escola.

5.1.2.2.1. Satisfação escolar

Os resultados quanto à satisfação escolar, expressos pelos alunos, e que se referem à primeira subescala da escala SPIRC (Loreman et al., 2008), são apresentados através dos Gráficos 30 a 32. O posicionamento destes alunos, face ao desejo de ir para a escola, está ilustrado no Gráfico 30. Um pouco menos de metade destes participantes (45.9%) indica ser algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV) que se encontram desejosos de ir para a escola logo de manhã. Observamos que um pouco menos de um terço dos alunos (29.1%) indica que não se encontram desejosos de ir para a escola logo de manhã. Destes, 13.6% reconhecem que esse desejo é muitas vezes falso (MF), enquanto 15.5% afirmam ser falso (F). Cerca de um quarto destes alunos (25.1%) indica ser ou muitas vezes verdade (MV) (15.5%), ou verdade (V) (9.6%) que se encontram desejosos de ir para a escola logo de manhã. Em síntese: o número dos que

estão desejosos ou muito desejosos de ir para a escola logo pela manhã (25.1%) está próximo dos que consideram falso ou muito falso esse desejo (29.1%), embora os que não o desejam sejam 4.0% mais.

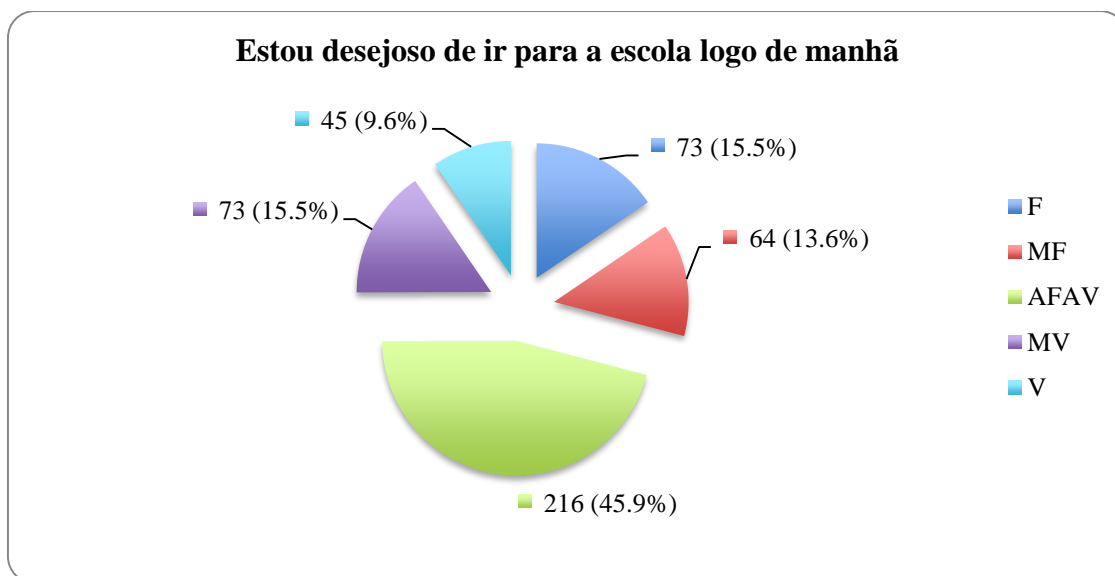


Gráfico 30 – Estou desejoso de ir para a escola logo de manhã (Item 1)

No Gráfico 31 apresentamos os resultados quanto ao gosto expresso por estes participantes face à escola. Observamos que um pouco menos de metade destes participantes (45.9%) explicita posições ambivalentes face ao gosto pela escola optando por seleccionar o ponto algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV). Cerca de um quarto dos alunos (24.0%) indica ser falso (F) ou muitas vezes falso (MF) terem gosto pela escola. No entanto, estes alunos não se distribuem de forma igual pelas duas posições possíveis, sendo a percentagem dos alunos (12.5%) que opta pelo ponto mais extremo falso (F) ligeiramente superior à percentagem (11.5%) daqueles que opta pelo ponto mais moderado: muitas vezes falso (MF). Cerca de um terço (34.0%) indica gostar da escola, ou seja, mais 10% dos que os que afirmam não gostar da escola. Daqueles que gostam, 23.4% dos alunos seleccionam a posição mais moderada, ou seja, muitas vezes verdade (MV), enquanto 10.6% dos alunos selecciona a posição mais extrema: verdade (V).

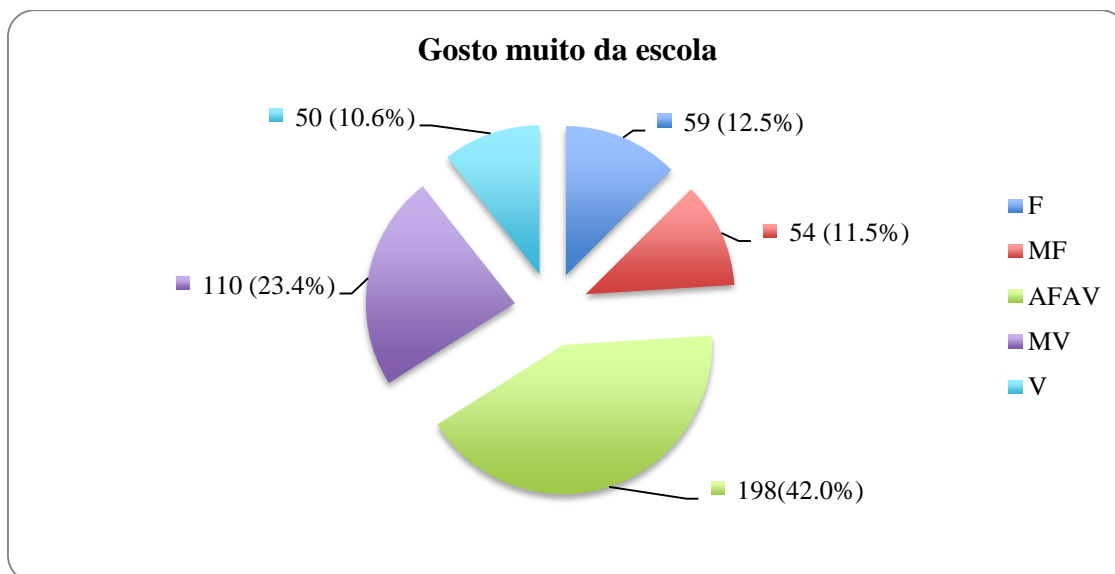


Gráfico 31 – Gosto muito da escola (Item 2)

No Gráfico 32, apresentamos os resultados obtidos quanto aos que consideram que a escola é chata.

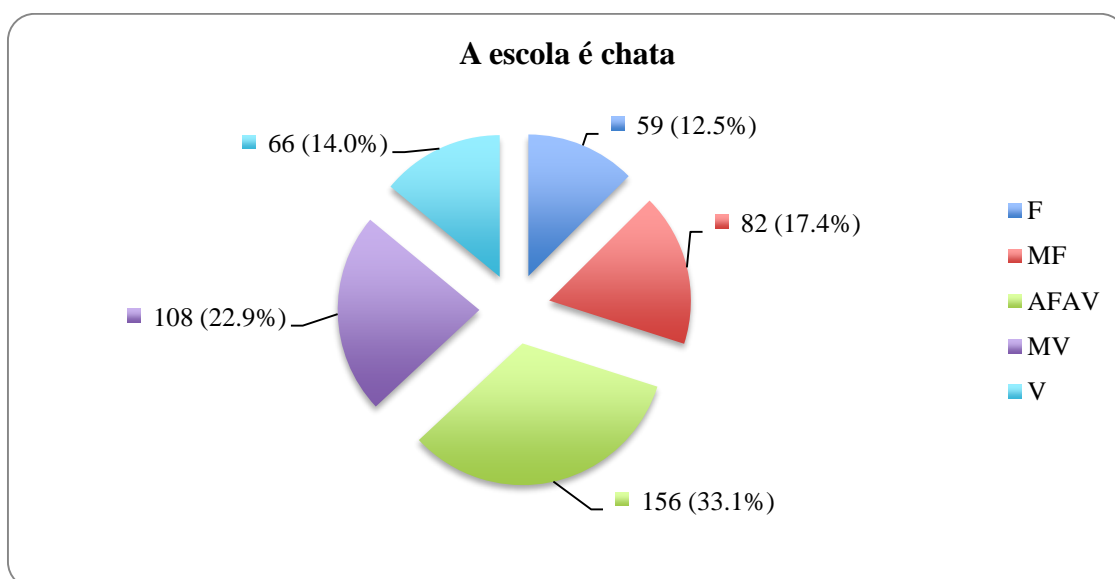


Gráfico 32 – A escola é chata (Item 3)

Um pouco mais de um terço destes alunos assume insatisfação face à escola (36.9%), pois reconhecem ser, no mínimo, muitas vezes verdade esta afirmação. Sendo que destes, 14.0% consideram que esta afirmação é verdade (V), ou seja, a escola é mesmo chata, enquanto que 22.9% consideram que ela é muitas vezes verdade (MV). Outro grupo de cerca de um terço destes participantes (33.1%) indica que é muitas algumas vezes falso ou algumas vezes verdade (AFAV), revelando ambivalência face à

escola ser chata. Também cerca de um terço dos alunos indica não encarar a escola como algo chato (29.9%). Destes, cerca de 17.4% opta por apenas selecionar o ponto mais moderado, muitas vezes falso (MF), enquanto 12.5% escolhem o ponto extremo, ou seja, falso (F). Assim, vemos que há mais 36.9% de alunos para quem a escola é chata do que aqueles para quem ela não é considerada assim.

5.1.2.2.2. *Envolvimento na comunidade*

Os posicionamentos dos alunos face ao envolvimento na comunidade, recolhidos através da segunda subescala da escala SPIRC (Loreman et al., 2008), são apresentados nos Gráficos 33 a 35. A frequência com que estes alunos e os pais vão ver peças de teatro ou eventos musicais pode ser observada no Gráfico 33.

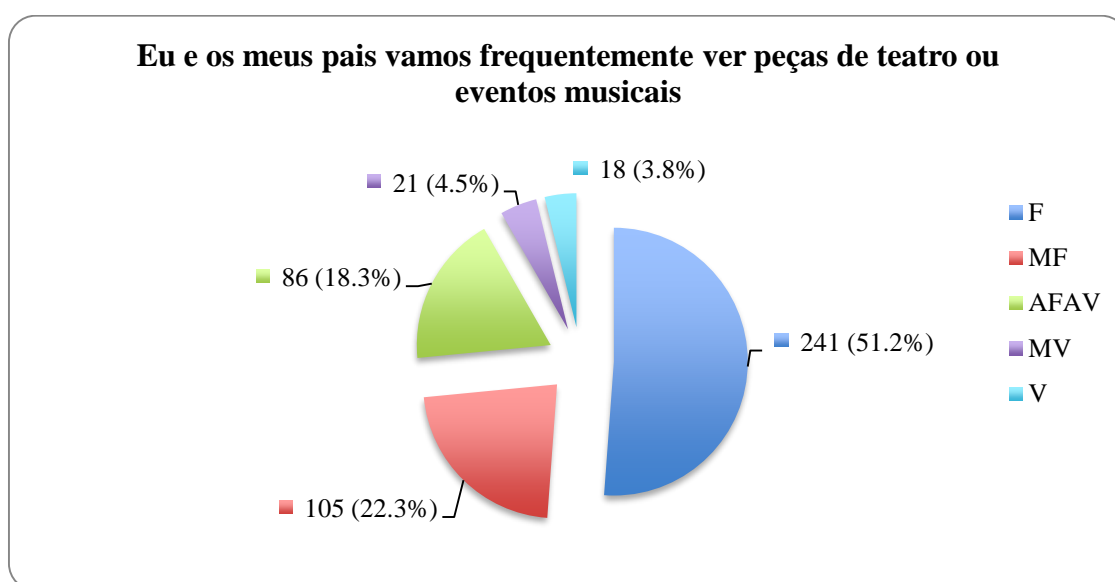


Gráfico 33 – Eu e os meus pais vamos frequentemente ver peças de teatro ou eventos musicais (Item 4)

A maioria dos alunos (73.5%) indica ser no mínimo muitas vezes falso (MF) que eles e os pais vão frequentemente ver peças de teatro ou eventos musicais. É ainda nítido que uma maioria, ligeiramente superior a metade dos alunos (51.2%), opta pelo ponto mais extremo, reconhecendo ser falso que eles e os pais vão frequentemente assistir a estes recursos culturais. Um pouco menos de um quinto dos alunos (18.3%) seleciona a posição mais ambivalente: algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV). Apenas uma exígua percentagem dos alunos (cerca de 8.3%) indica ser no mínimo muitas vezes verdade (MV) que eles e os pais vão assistir frequentemente a peças de teatro, iluminando assim que apenas um número restrito tem acesso a estes

recursos culturais com frequência. Sendo que destes, 3.8% considera que isto é verdade (V) e 4.5% que é muitas vezes verdade (MV).

Apresentamos os resultados face à participação frequente em eventos na comunidade no Gráfico 34.

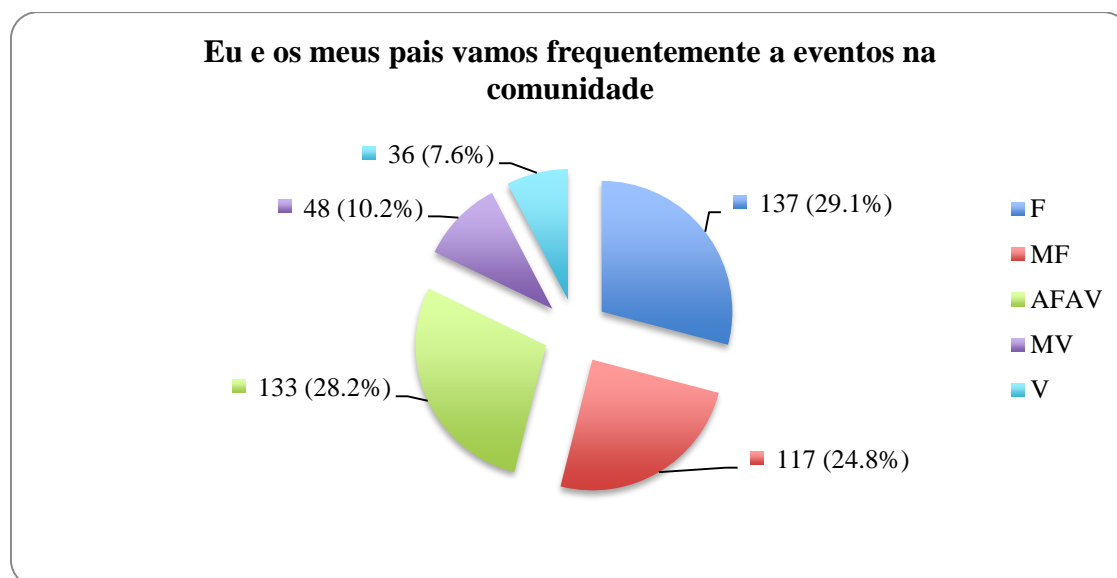


Gráfico 34 – Eu e os meus pais vamos frequentemente a eventos na comunidade (Item 5)

Uma percentagem dos alunos (17.8%) assume ser no mínimo muitas vezes verdade (MV), que eles e os pais participem frequentemente em eventos na comunidade, iluminando assim uma participação exígua nestes eventos. Destes, apenas 7.6% afirma que isto é verdade (V), enquanto 10.2% considera ser muitas vezes verdade (MV). A maioria destes participantes indica ser no mínimo muitas vezes falso (MF) a frequente participação nestes eventos (53.9%). Observamos ser desigual a distribuição entre os pontos muitas vezes falso (MF) e falso (F), pois de cerca de 29.1% dos alunos opta pelo ponto mais extremo (F), enquanto que o outro ponto teve 24.8% das respostas. Há 28.2% dos alunos indica ser algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV), a frequente participação nestes eventos na comunidade.

O Gráfico 35 apresenta os resultados face à frequência das idas, em família, a museus e galerias.

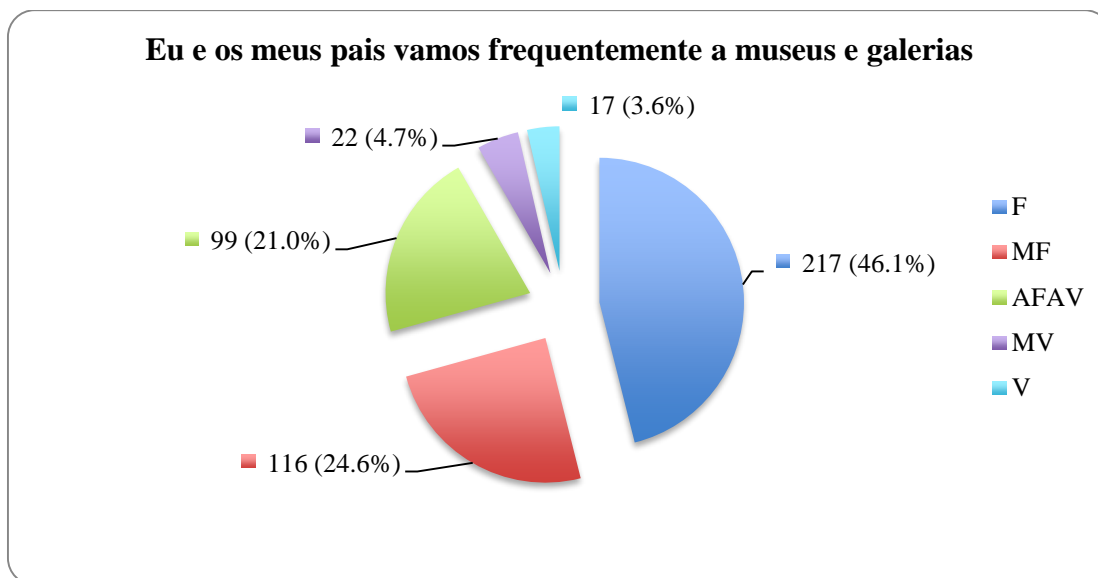


Gráfico 35 – Eu e os meus pais vamos frequentemente a museus e galerias (Item 6)

A maioria destes alunos (70.7%) indica ser no mínimo muitas vezes falso (MF) que eles e os pais vão frequentemente a museus e galerias. À semelhança das afirmações anteriores (ver Gráficos 33 e 34), muitos destes alunos optam pela posição mais extrema (46.1%), revelando que consideram ser falso que vão frequentemente, com os pais, a museus e galerias. Para além destes, 24.6% consideram a afirmação muitas vezes falsa (MF). Observamos ainda que cerca de um quinto dos alunos (21.0%) opta pelo ponto algumas vezes falso algumas vezes verdade (AFAV), afirmando assim uma posição mais ambivalente. Apenas uma pequena percentagem dos alunos, indica ser no mínimo muitas vezes verdade (MV), que eles e os pais vão frequentemente museus e galerias (8.3%). Sendo que destes, 3.6% consideram que esta afirmação é verdade, enquanto que 4.7% revelam que ela é muitas vezes verdade. Salienta-se o pouco acesso a este tipo de recursos culturais.

5.1.2.2.3. Expectativas escolares e sentimentos de autoestima positiva

Apresentamos os resultados quanto às expectativas escolares e sentimentos de autoestima positiva, referentes à terceira subescala da escala SPIRC (Loreman et al., 2008), nos Gráficos 36 a 38. Os resultados obtidos quanto à possibilidade de ter sucesso na escola, se trabalhar muito, aparecem representados no Gráfico 36.

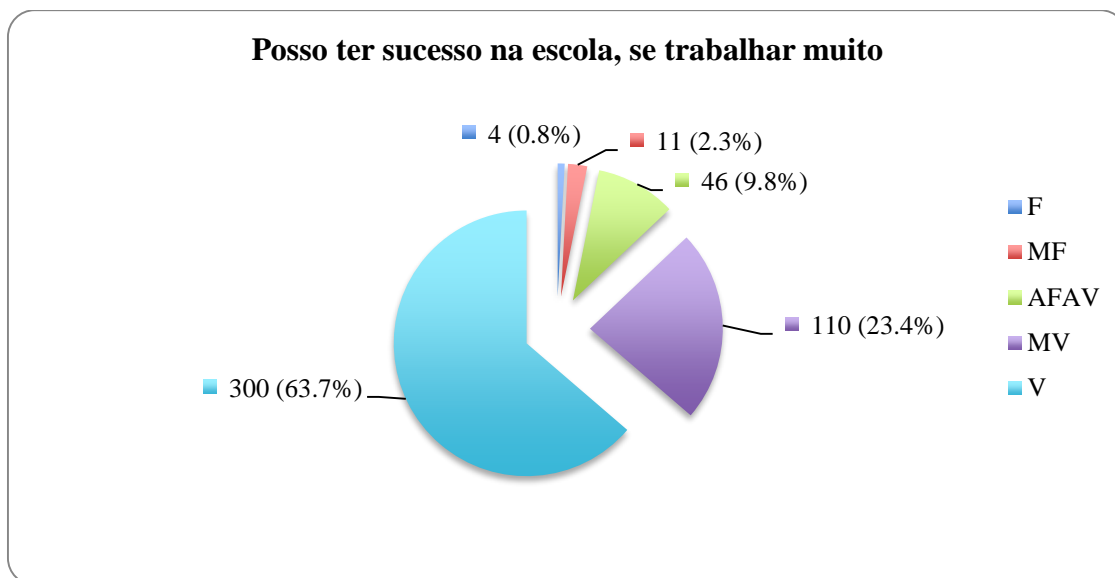


Gráfico 36 – Posso ter sucesso na escola, se trabalhar muito (Item 7)

A maioria destes participantes assume ser no mínimo muitas vezes verdade que será possível atingirem sucesso na escola se trabalharem muito (87.1%). Destes, uma percentagem considerável de alunos, superior a metade do número total destes participantes (63.7%), seleciona a posição extrema, verdade (V), expressando de forma nítida a concordância com esta afirmação. Os restantes 23.4% relatam ser muitas vezes verdade (MV). Uma percentagem de alunos (9.8%) assume ser algumas vezes falso ou algumas vezes verdade. Os que discordam desta afirmação são apenas 3.1%, sendo que destes há mais que revelam ser muitas vezes falso (MF) (2.3%), enquanto outros indicam ser falso (F) (0.8%). Assim, a maioria dos alunos associa trabalhar muito na escola a terem sucesso escolar.

No Gráfico 37 podemos ver se os alunos concordam, que os professores esperam deles o seu melhor, ou seja, as expectativas que eles pensam existir, por parte dos professores, face aos seus desempenhos.

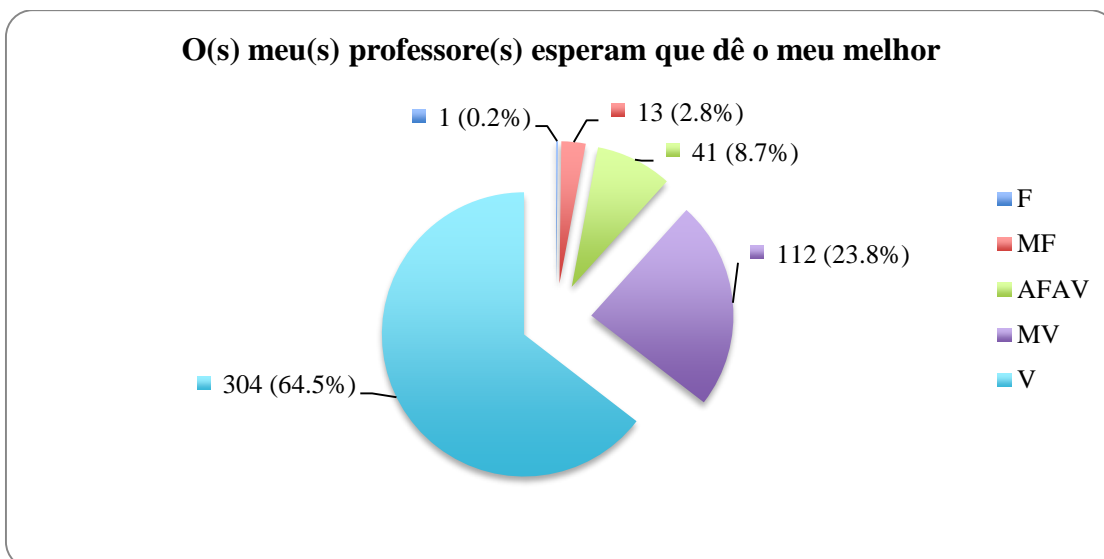


Gráfico 37 – O(s) meu(s) professore(s) esperam que dê o meu melhor (Item 8)

A maioria destes alunos assume ser no mínimo muitas vezes verdade (MV) que os professores esperam que eles dêem o seu melhor (88.3%). Destes, um número considerável de alunos (64.5%) seleciona a posição extrema, ou seja, verdade (V), evidenciando uma distribuição para níveis de expectativa mais elevados. Os que indicam ser muitas vezes verdade (MV) são 23.8%. Na posição intermédia, algumas vezes falso algumas vezes verdade (AFAV), temos 8.7% das respostas. Apenas uma percentagem (2.8%) dos alunos indica ser muitas vezes falso (MF) e 0.2% falso (F) que os professores esperem que dêem o seu melhor. Logo, há mais alunos que consideram as expectativas dos professores elevadas.

Representamos o posicionamento face à autoestima no Gráfico 38.

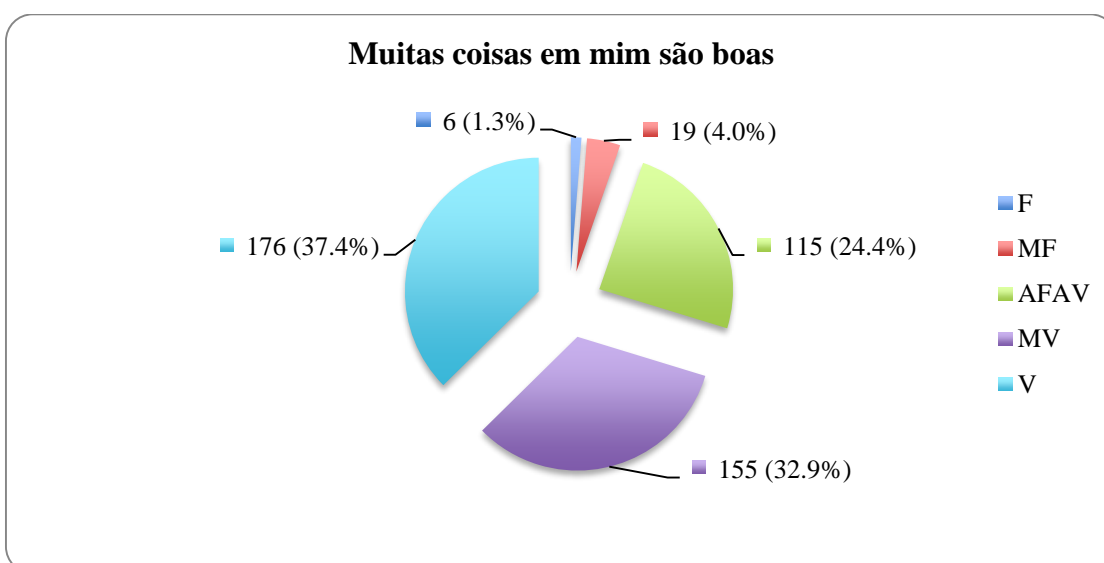


Gráfico 38 – Muitas coisas em mim são boas (Item 9)

A maioria destes alunos reconhecem ser pelo menos muitas vezes verdade que muitas coisas em si são boas (70.3%). Destes, 37.4% optam por seleccionar o ponto mais extremo verdade (V), enquanto 32.9% escolhem a opção muitas vezes verdade (MV). Cerca de 24.4% dos alunos opta pela posição intermédia, algumas vezes falso algumas vezes verdade (AFAV). Uma percentagem dos alunos (5.3%) dá a esta afirmação uma conotação falsa, sendo cerca de 4.0% os que assumem que ela é muitas vezes falsa (MF), e 1.3% falsa (F).

5.1.2.2.4. *Clima social da escola*

Os resultados referentes ao clima social da escola, recolhido através da quarta subescala da escala SPIRC (Loreman et al., 2008), são apresentados nos Gráficos 39 a 41. No Gráfico 39 está representada a forma como estes alunos indicam passar a hora do almoço. A maioria destes alunos indica ser no mínimo muitas vezes falso que algumas vezes passam a hora de almoço sozinhos porque os colegas não se querem sentar ao pé deles (89.4%). Sendo que destes, cerca de 76.4% dos alunos, opta pela posição mais extrema falso (F), enquanto que 13.0% a consideram muitas vezes falsa (MF). Cerca de 7.4% dos alunos escolhe o ponto algumas vezes falso algumas vezes verdade (AFAV). Uma pequena parte dos alunos (2.1%) relata que esta afirmação é muitas vezes verdade (MV) e 1.1% verdade (V), revelando que passam a hora de almoço sozinhos porque os colegas não se querem sentar ao pé deles.

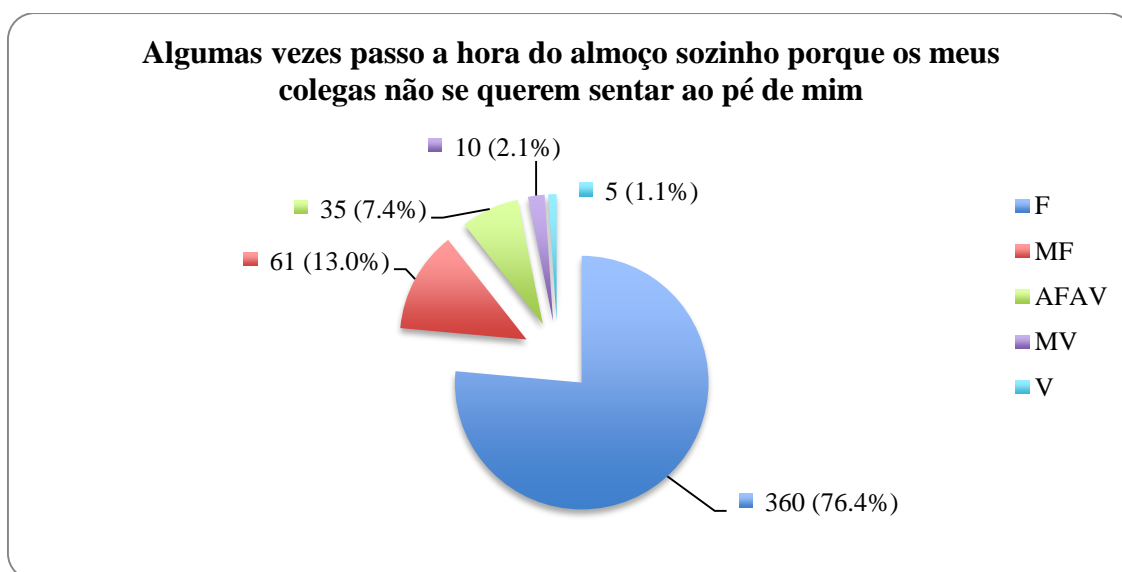


Gráfico 39 – Algumas vezes passo a hora do almoço sozinho porque os meus colegas não se querem sentar ao pé de mim (Item 10)

No Gráfico 40 apresentamos o posicionamento destes alunos quanto a serem um dos últimos a ser escolhido para os grupos ou equipas na escola.

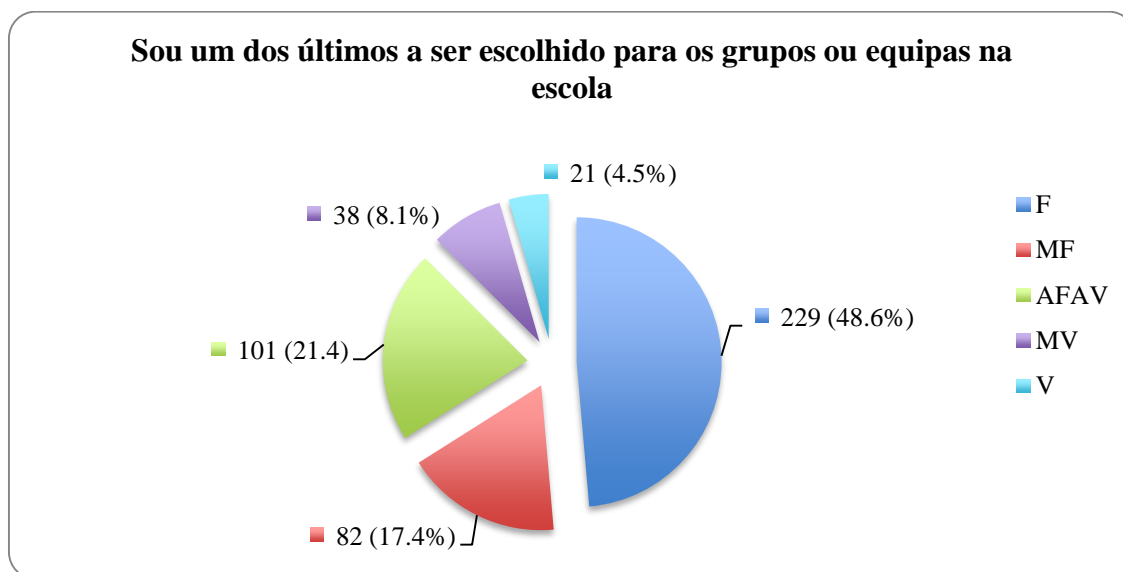


Gráfico 40 – Sou um dos últimos a ser escolhido para os grupos ou equipas na escola (Item 11)

A maioria destes alunos (66.0%), indica ser no mínimo muitas vezes falso (MF), que sejam um dos últimos a ser escolhidos para grupos ou equipas na escola. Destes, 48.6% revela que esta afirmação é falsa (F) e os restantes 17.4% que ela é muitas vezes falsa (MF). Cerca de um quinto destes alunos (21.4%), indica que é algumas vezes falso e algumas vezes verdade (AFAV) que seriam os últimos a ser escolhidos para os grupos e equipas, na escola. Uma minoria de 12.6% considera a afirmação verdadeira (4.5%) ou muitas vezes verdade (MV) – 8.1%.

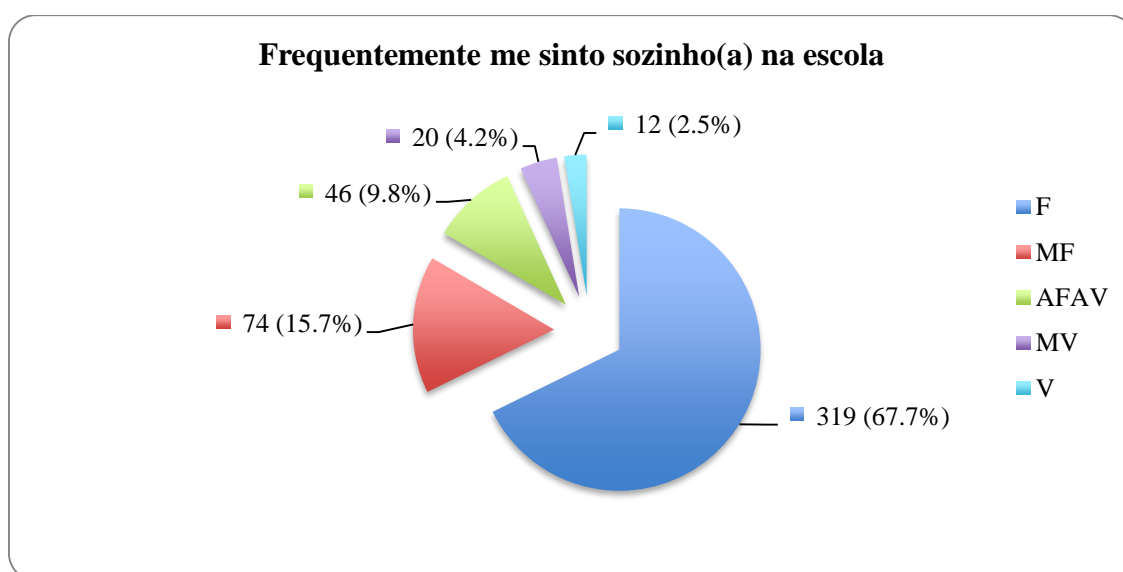


Gráfico 41 – Frequentemente me sinto sozinho na escola (Item 12)

Quanto à frase frequentemente me sinto sozinho na escola, os resultados estão representados no Gráfico 41. Observamos que a maioria destes participantes (83.4%) indica ser, no mínimo, muitas vezes falso (MF) sentirem-se sozinhos na escola. Destes, 67.7% dos alunos optam pelo ponto mais extremo falso (F), enquanto que 15.7% indicam ser muitas vezes falso (MF). Para além disso, alguns alunos (15.7%), indicam ser algumas vezes falso ou algumas vezes verdade (AFAV) sentirem-se frequentemente sozinhos na escola. Uma pequena parte de 4.2% dos alunos indicam ser muitas vezes verdade (MV) e 2.5% verdade (V), revelando sentimentos de isolamento na escola.

5.1.3. Encarregados de Educação

5.1.3.1. Caracterização do grupo de encarregados de educação

Os resultados demográficos permitem iluminar alguns elementos que caracterizam estes encarregados de educação, a saber: (A1) o ano de escolaridade que o educando se encontra a frequentar; (A2) a atividade profissional que desempenha (Questão A); (B) o género; (C) a idade; (D) o nível mais elevado de habilitações literárias; (E) a existência de amigos ou familiares com necessidades especiais; (F) a previsão quanto ao nível mais elevado de habilitações académicas que o encarregado de educação espera que o educando venha a concluir.

Apresentamos, através do Gráfico 42, a distribuição no que concerne ao ano de escolaridade que o educando se encontra a frequentar.

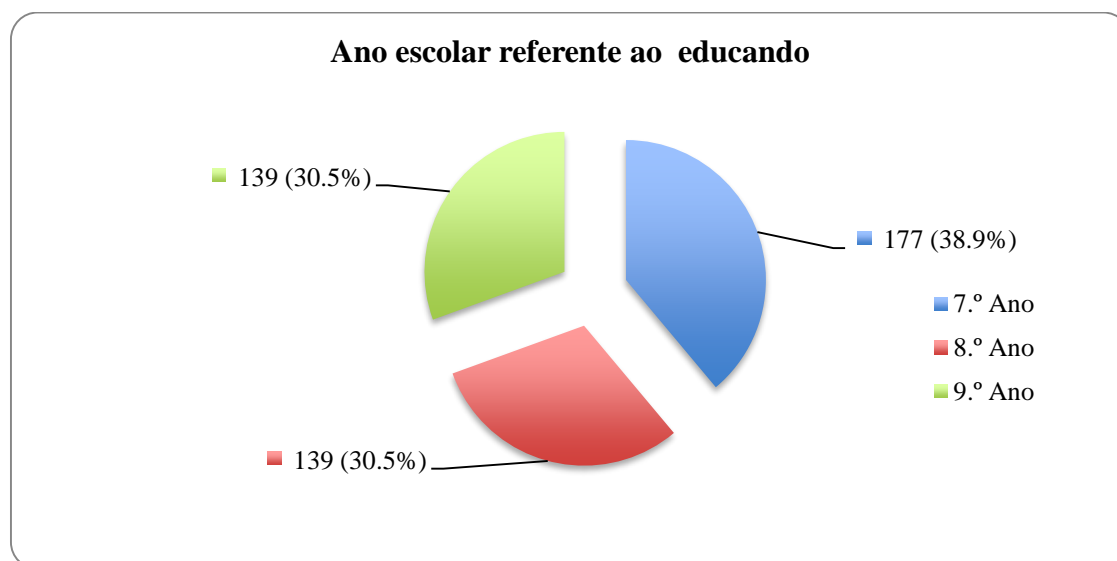


Gráfico 42 - Caracterização quanto ao ano de escolaridade que o educando se encontra a frequentar (Questão A)

Observamos que os alunos, referentes a estes encarregados de educação, se distribuem de forma semelhante pelos três anos de escolaridade considerados, isto é, cerca de um terço por cada um dos anos de escolaridade que compõem o 3.º ciclo do ensino básico. Tal como acontecia no grupo dos alunos, há ligeiramente mais encarregados de educação de alunos do 7.º ano de escolaridade (38.9%).

No que se refere à inserção profissional, apresentamos os resultados no Quadro 16.

Quadro 16 - Caracterização quanto à atividade profissional (Questão A)

Encarregados de Educação	N	%
Não respondeu	4	0.9
Agricultores e Trabalhadores da Agricultura e Pescas	33	7.3
Operários, Artífices Qualificados e Trabalhadores Similares	18	4.0
Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	11	2.4
Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas (Ex. Professores, Médicos)	40	8.8
Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio (Ex. Técnicos)	39	8.6
Pessoal Administrativo e Similares	55	12.1
Pessoal dos Serviços e Vendedores	84	18.5
Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem (Ex. Condutor de Máquinas)	3	0.7
Trabalhadores Não Qualificados (Ex. Empregado(a) Doméstico(a))	75	16.5
Outra	93	20.4
Total	455	100.0

Relativamente à inserção profissional, muitos destes participantes desenvolvem atividades profissionais relacionadas com os serviços e vendedores (18.5%), como trabalhadores não qualificados (16.5%), ou profissionais administrativos e similares (12.1%). Alguns distribuem-se pelas profissões intelectuais e científicas (8.8%), técnicas de nível intermédio (8.6%) e relacionadas com a agricultura e pescas (7.3%). Outros desenvolvem atividades como operários, artífices qualificados e trabalhadores similares (4.0%), quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros

superiores de empresa (2.4%), ou operadores de instalações, máquinas e trabalhadores da montagem (0.7%). Um número considerável não se posicionou nas atividades profissionais consideradas na caracterização sociodemográfica (20.4%). Um pequeno número destes encarregados de educação optou por não responder (0.9%).

A distribuição quanto ao género está representada no Gráfico 43. Como habitualmente nas escolas portuguesas (César, 2011a), a maioria dos encarregados de educação é do género feminino (87.5%), havendo apenas um que não indica o género (correspondente a 0.3%).

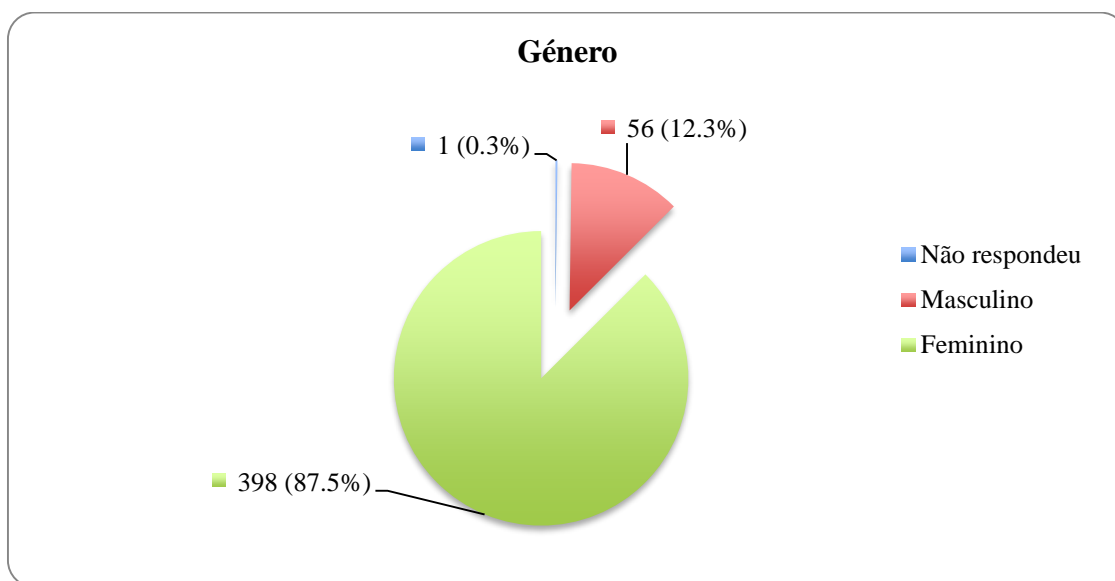


Gráfico 43 - Caracterização quanto ao género (Questão B)

No que concerne à idade, distribuem-se de acordo com o Gráfico 44.

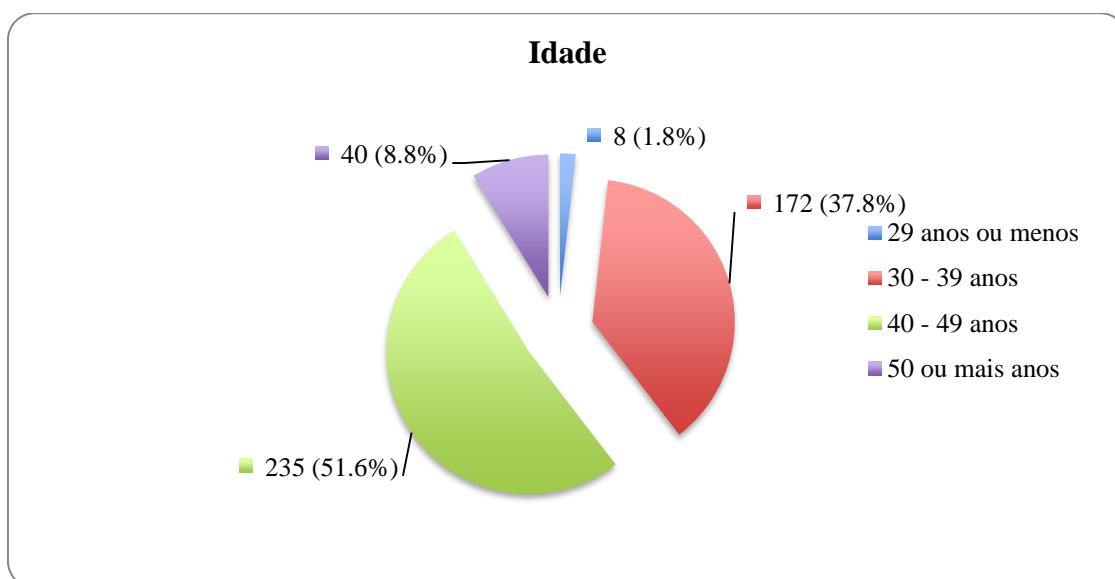


Gráfico 44 – Caracterização quanto à idade (Questão C)

A maioria dos encarregados de educação têm entre 40 e 49 anos (51.6%). Seguem-se os que têm entre 30 e 39 anos (37.8%), enquanto que 8.8% apresentam 50 ou mais anos e 1.8% têm 29 ou menos anos.

No Gráfico 45 apresentamos a caracterização quanto às habilitações literárias.

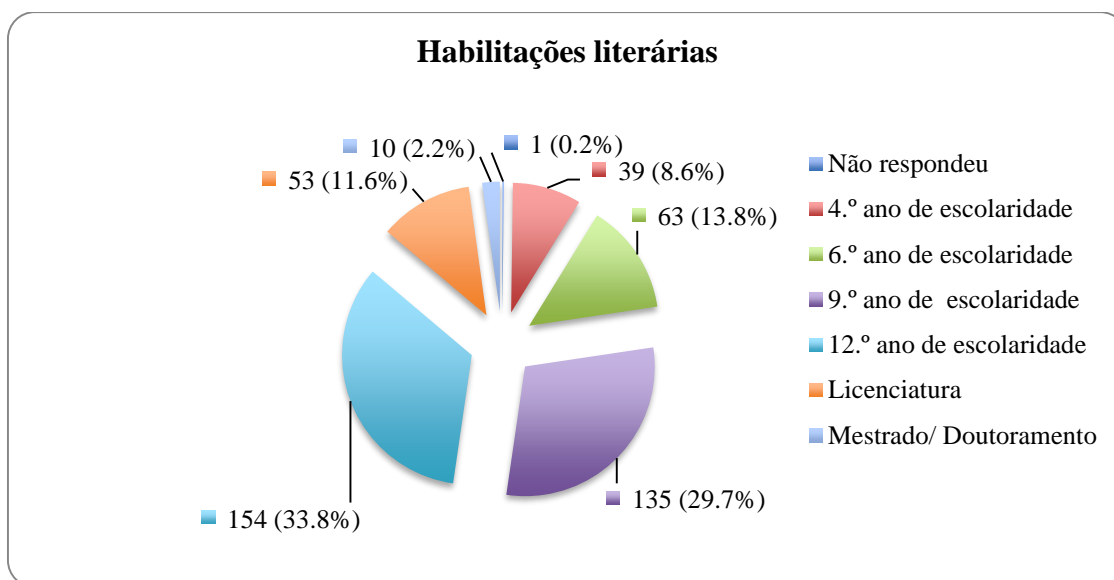


Gráfico 45 – Caracterização quanto às habilitações literárias (Questão D)

Estes encarregados de educação apresentam, na maioria, habilitações literárias iguais ou superiores ao 9.º ano de escolaridade (77.3%): 29.7% tem o 9.º ano de escolaridade; 33.8% tem o 12.º ano de escolaridade; 11.6% concluiu uma licenciatura e 2.2% um mestrado ou um doutoramento. Apenas um encarregado de educação não responde a esta questão, correspondendo a 0.2%. Uma percentagem indicou habilitações literárias iguais ou inferiores ao 6.º ano de escolaridade (22.4%): há 8.6% com o 4.º ano de escolaridade e 13.8% com o 6.º ano de escolaridade, ou seja, com habilitações literárias inferiores ao ano de escolaridade frequentado pelos educandos que participam neste estudo.

No Gráfico 46 apresentamos os resultados quanto à existência de amigos ou familiares com necessidades especiais. A maioria destes encarregados de educação indicaram não ter amigos ou familiares com necessidades especiais (78.5%). Cerca de um quinto destes participantes afirmaram ter amigos ou familiares nestas condições (20.7%) e quatro não responderam (0.9%).

Tenho amigos ou familiares com necessidades especiais

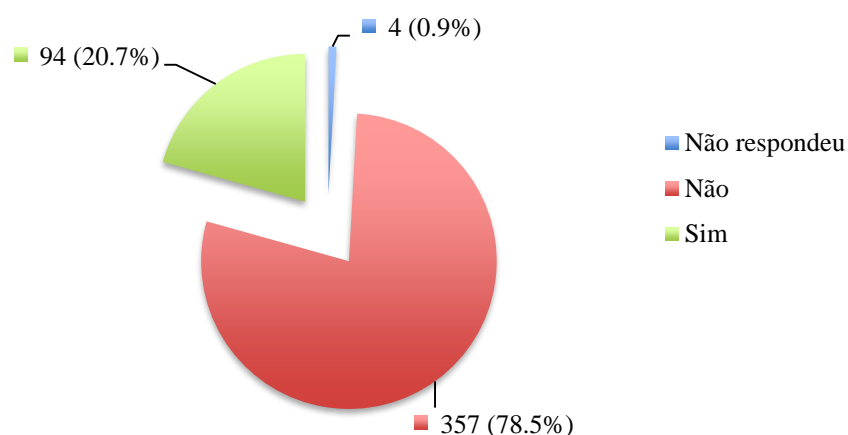


Gráfico 46 – Caracterização face à existência de amigos ou familiares com necessidades especiais (Questão E)

No Gráfico 47 acedemos ao nível de habilitações literárias que os encarregados de educação esperam que os educandos venham a concluir, ou seja, às suas expectativas.

Nível mais elevado de habilitações literárias que espero que o meu educando venha a concluir é o

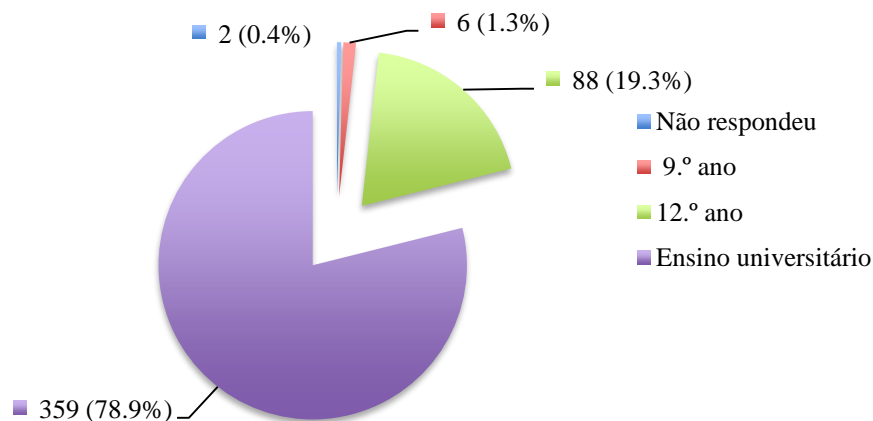


Gráfico 47 – Caracterização face à previsão quanto ao nível mais elevado de habilitações literárias que o encarregado de educação espera que o educando venha a concluir (Questão F)

A maioria destes encarregados de educação espera que o nível mais elevado de habilitações literárias que o educando venha a concluir se situe ao nível do ensino universitário (78.9%). Cerca de um quinto destes participantes indica que prevê que os educandos venham a atingir um nível de escolaridade ao nível do ensino secundário

(19.3%). Uma percentagem mais exígua destes encarregados de educação prevê apenas a conclusão do 9.º ano de escolaridade (1.3%).

5.1.3.2. Perspetivas dos encarregados de educação face à EI

Apresentamos neste subponto os resultados relativos às perspetivas dos encarregados de educação face à EI, recolhidas através da globalidade das afirmações que constituem a escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Estes resultados permitem apreciar as posições destes encarregados de educação relativamente à(s)/ao: (1) valorizar os alunos e capacidade de resposta às necessidades; (2) atitudes face à inclusão; (3) envolvimento na comunidade; (4) encorajar a responsabilidade e autonomia do aluno; e (5) influência da criança e dos pais na Escola.

5.1.3.2.1. Valorizar os alunos e capacidade de resposta às necessidades

Apresentamos os resultados quanto ao valorizar os alunos e à capacidade de resposta às necessidades, referentes à primeira subescala da escala PPIRC (Loreman et al., 2009), nos Gráficos 48 a 51. Os posicionamentos dos encarregados de educação, quanto a se o seu educando sente que os/as professores/as gostam dele, estão representados no Gráfico 48.

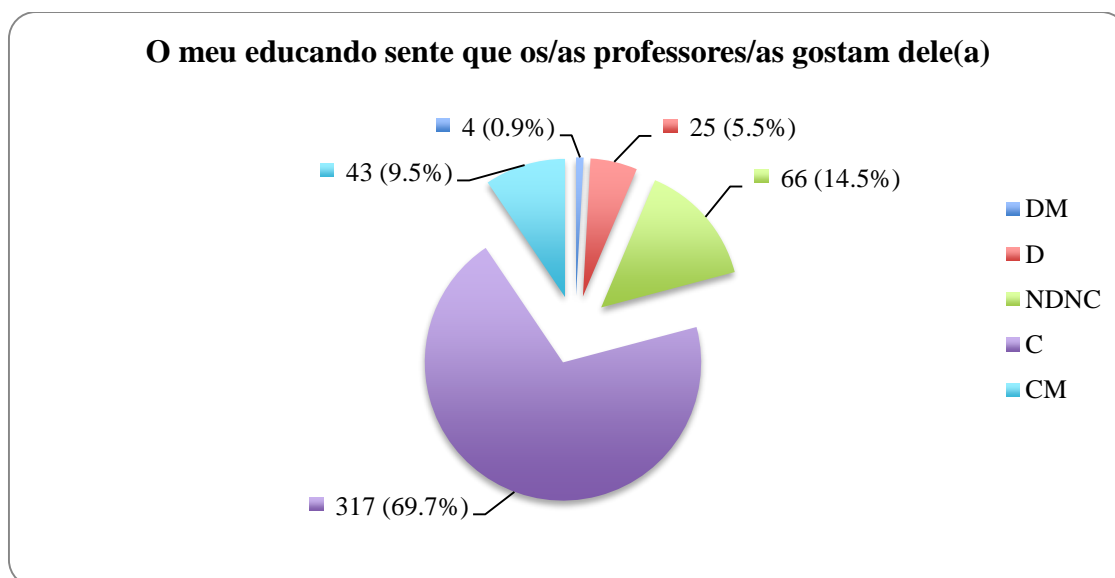


Gráfico 48 – O meu educando sente que os/as professores/as gostam dele(a) (Item 1)

A maioria destes encarregados de educação (79.2%) seleciona, no mínimo, o ponto concordo (C). Destes, 9.5% dos encarregados de educação indica concordar muito

com esta afirmação. Cerca de um quinto destes participantes (20.9%), optam por se distribuir pelos restantes pontos da escala, revelando sentimentos ambivalentes ou de discordância face a esta afirmação. Assim uma percentagem de 14.5% dos encarregados de educação opta pelo ponto ambivalente – não discordo nem concordo (NDNC). Cerca de 5.5% destes participantes reconhece discordar (D), e cerca de 0.9% opta pelo ponto mais extremo: discordo muito (DM).

No Gráfico 49 podemos observar se os encarregados de educação concordam ou discordam que os professores não fizeram um bom trabalho relativamente às necessidades do meu educando, durante este ano letivo (Item 2).

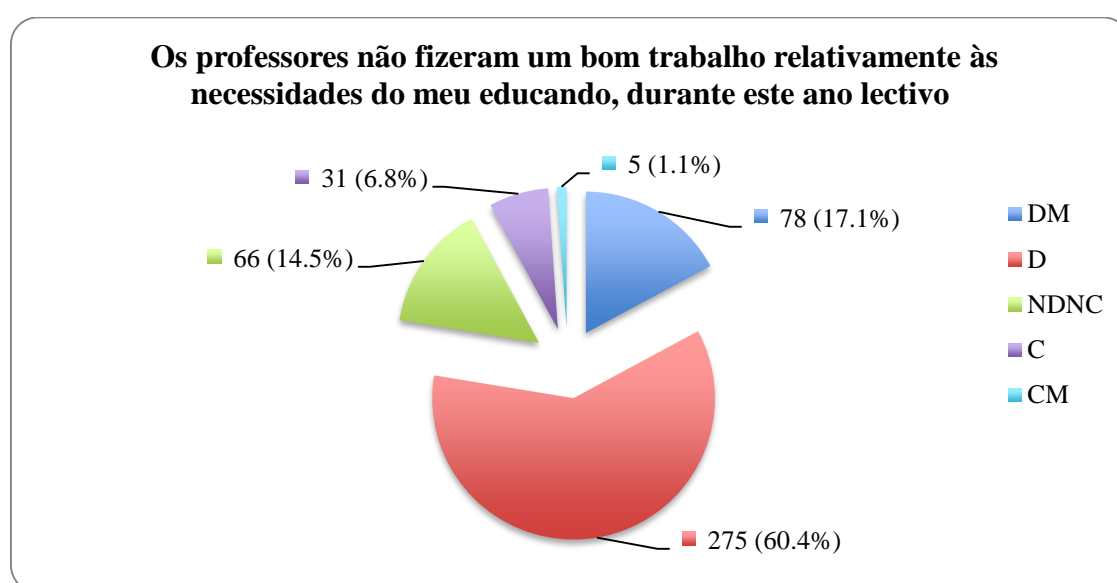


Gráfico 49 – Os professores não fizeram um bom trabalho relativamente às necessidades do meu educando, durante este ano lectivo (Item 2)

Observamos no Gráfico 49 que a maioria dos encarregados de educação (77.5%) opta, no mínimo, por discordar com o Item 2. Isso significa que a maioria considera que os professores fizeram um bom trabalho relativamente às necessidades do seu educando. No entanto, destes, apenas 17.1% dos encarregados de educação seleciona o ponto mais extremo: discordo muito (DM), enquanto 60.4% discordam da afirmação. Alguns encarregados de educação optam por não discordar nem concordar (14.5%). Dos que consideram que as necessidades dos educandos não foram satisfeitas, há 6.8% que concordam (C) e 1.1% que concordam muito (CM) com esta afirmação.

O Gráfico 50 permite aceder aos resultados quanto à satisfação dos encarregados de educação quanto ao sucesso académico do seu educando, durante esse ano letivo.

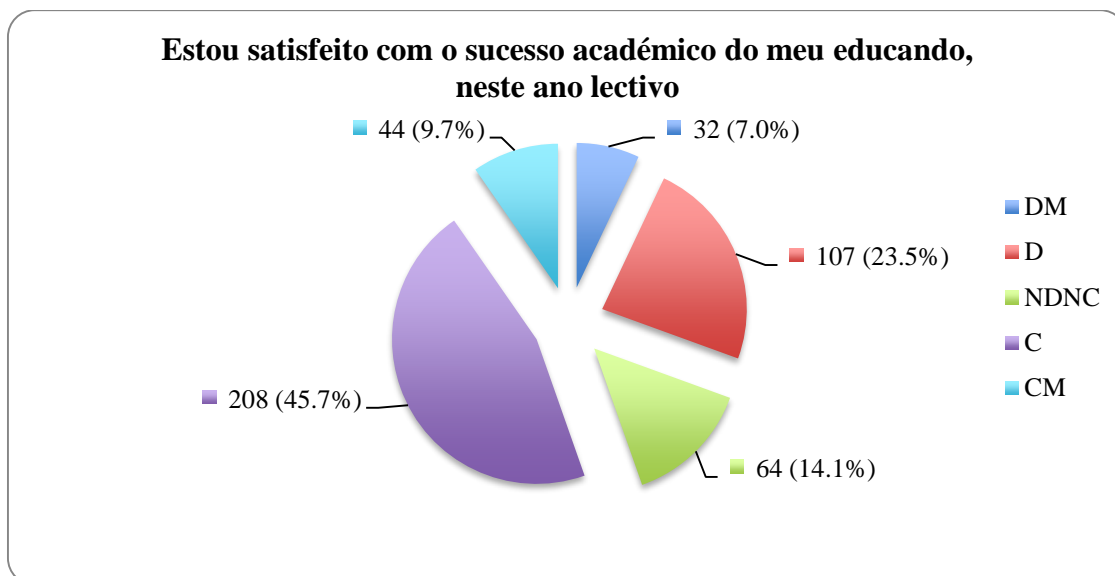


Gráfico 50 – Estou satisfeito com o sucesso académico do meu educando, neste ano lectivo (Item 3)

Um pouco mais de metade dos encarregados de educação (55.4%), indica pelo menos concordar (C) estar satisfeitos com o sucesso académico do seu educando. No entanto, dos que indicam pelo menos concordar, apenas 9.7% dos encarregados de educação indica concordar muito (CM). Observamos que cerca de metade dos encarregados de educação (44.6%), opta por se distribuir pelos restantes pontos da escala revelando ambivalência ou, no mínimo, discordância face a esta afirmação. Assim, enquanto que uma percentagem de 23.5% destes participantes discorda (D), 7% discorda muito (DM), e cerca de 14.1% opta pela posição intermédia, não concordo nem concordo (NDNC).

No Gráfico 51 apresentamos o posicionamento, assumido por estes encarregados de educação, quanto a se o seu educando é encorajado a ficar orgulhoso com os seus sucessos.

O meu educando é encorajado a ficar orgulhoso com os seus sucessos

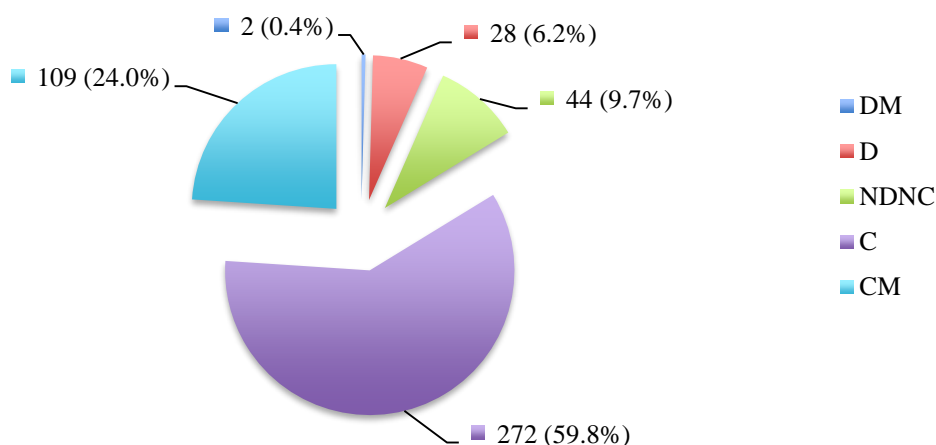


Gráfico 51 – O meu educando é encorajado a ficar orgulhoso com os seus sucessos (Item 4)

A maioria dos encarregados de educação (83.8%), indica no mínimo concordar que o seu educando é encorajado a ficar orgulhoso com os seus sucessos. Destes, 59.8% opta por concordar (C), e 24.0% opta pelo ponto mais extremo: concordo muito (CM). Cerca de 9.7% dos encarregados de educação não discorda nem concorda (NDNC), com esta afirmação. Uma percentagem de 6.6% destes participantes opta por selecionar os pontos discordo (6.2%), e discordo muito (0.4%).

O Gráfico 52 apresenta os resultados quanto a se estes encarregados de educação sentem que o seu educando é valorizado pela Escola.

Sinto que o meu educando é valorizado pela Escola

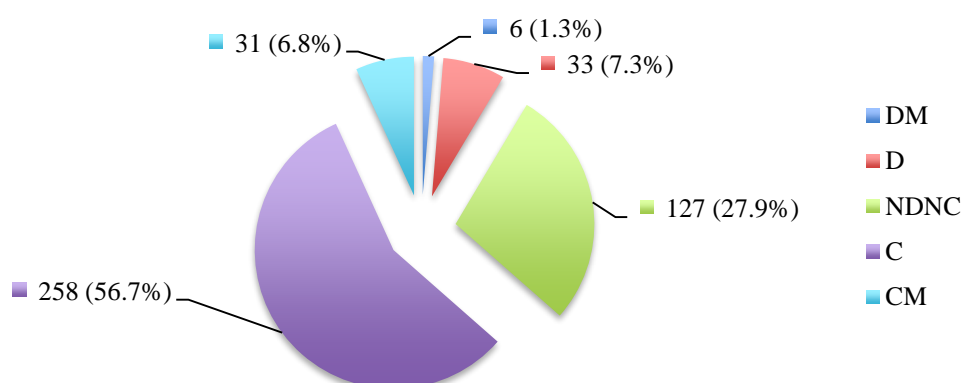


Gráfico 52 – Sinto que o meu educando é valorizado pela Escola (Item 5)

A maioria destes encarregados de educação (63.5%) indica no mínimo concordar (C) sentir que o seu educando é valorizado pela Escola. No entanto destes, apenas uma pequena parte dos encarregados de educação indica concordar muito (6.8%) com esta afirmação. Uma minoria de 27.9% destes participantes opta pela posição ambivalente: não discordo nem concordo (NDNC). Cerca de 7.3% opta por discordar (D), e 1.3% por discordar muito (DM), com esta afirmação o que significa que reconhecem sentir que o educando é pouco valorizado pela Escola.

5.1.3.2.2. *Atitudes face à inclusão*

Apresentamos nos Gráficos 53 a 57 os resultados quanto às atitudes face à inclusão, referentes à segunda subescala da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). As atitudes assumidas face à inclusão, caracterizada como a participação plena dos alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular, concebida como um benefício para todos os alunos, estão representadas no Gráfico 53.

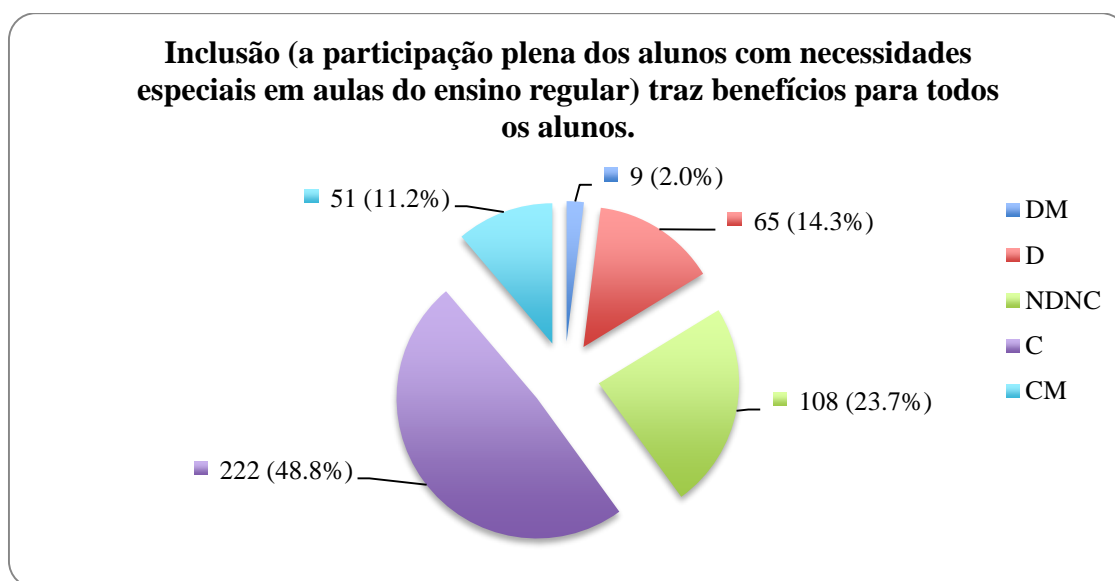


Gráfico 53 – Inclusão (a participação plena dos alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular) traz benefícios para todos os alunos (Item 6)

Apenas uma maioria ligeiramente superior a metade dos encarregados de educação (60.0%), encara como um benefício, para todos os alunos, a participação nas aulas do ensino regular dos alunos com necessidades especiais. Cerca de 11.2% optou por seleccionar o ponto mais extremo concordo muito (CM), enquanto que 48.8% optam por concordar (C). Observamos que cerca de um quarto destes participantes (23.7%) opta pela posição intermédia: não discordo nem concordo (NDNC). É ainda nítido que

16.3% dos encarregados de educação assume atitudes não inclusivas, o que significa que opta por no mínimo discordar (D) com esta afirmação. Destes, uma minoria de 2.0% opta pela posição mais extrema discordo muito (DM), expressando de forma mais nítida atitudes não inclusivas face à inclusão.

No Gráfico 54, apresentamos os resultados quanto ao prejudicar de outros alunos, quando se inclui alunos com necessidades especiais na sala de aula. Observamos que cerca de metade destes encarregados de educação (49.9%) opta por no mínimo discordar (D) desta afirmação. Sendo que destes, apenas uma percentagem de 11.9% assume de forma mais nítida oposição face a esta afirmação optando por discordar muito (DM). Observamos que um pouco mais de um quarto destes participantes (27.0%) indica não discordar nem concordar com esta afirmação. Cerca de um quarto destes participantes (23.1%) ainda assume atitudes não inclusivas, ao optar por no mínimo concordar com esta afirmação. Uma percentagem de 4.4% opta mesmo por concordar muito (CM), o que releva atitudes não inclusivas face aos alunos com necessidades especiais.

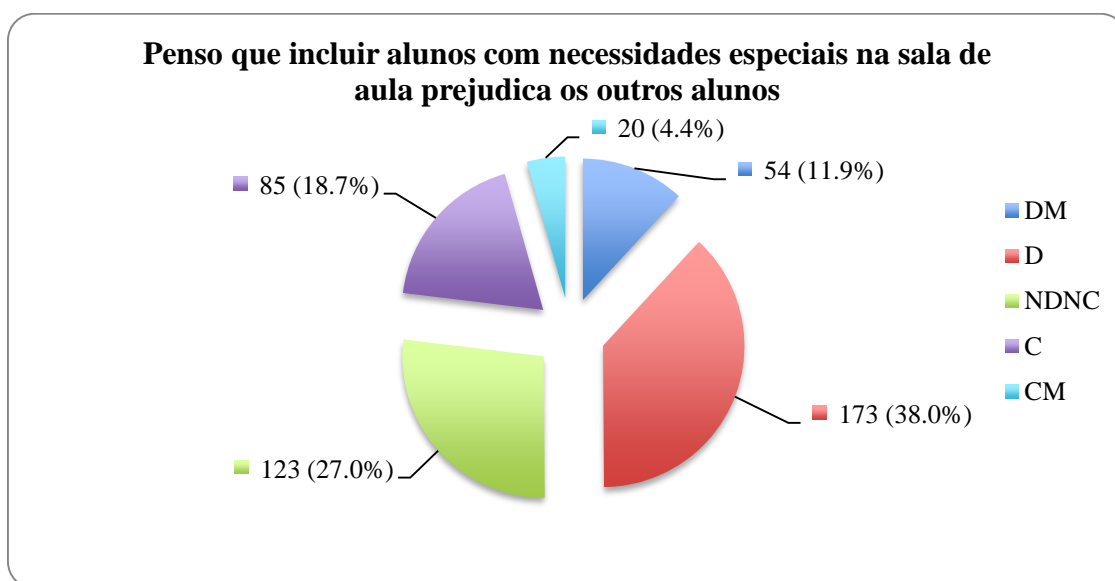


Gráfico 54 – Penso que incluir alunos com necessidades especiais na sala de aula prejudica os outros alunos (Item 7)

No Gráfico 55, apresentamos os resultados quanto às atitudes assumidas face ao sucesso acrescido que os alunos com necessidades especiais podem vir a vivenciar se frequentarem as aulas do Ensino Especial.

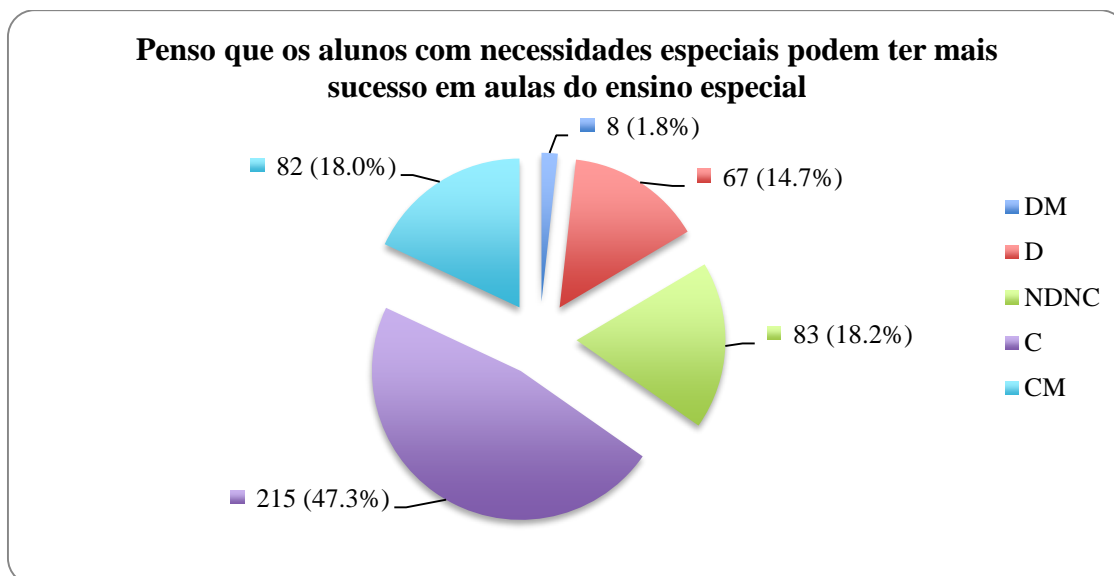


Gráfico 55 – Penso que os alunos com necessidades especiais podem ter mais sucesso em aulas do ensino especial (Item 8)

Uma percentagem de 16.5% dos encarregados de educação opta por expressar, no mínimo, posições de discordância face ao sucesso acrescido que os alunos com necessidades especiais podem vir a vivenciar se frequentarem as aulas do Ensino Especial. Destes, apenas uma minoria de 1.8% opta por seleccionar a posição mais extrema: discordo muito (DM). Cerca de 65.3% dos encarregados de educação opta por no mínimo concordar esta afirmação. Sendo que destes, 18.0% opta mesmo pela posição mais extrema e menos inclusiva: concordo muito (CM). Observamos ainda que cerca de um quinto destes encarregados de educação (18.2%) opta pela posição intermédia, não discordo nem concordo (NDNC).

No Gráfico 56, apresentamos os resultados quanto às atitudes face a se todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, devem frequentar a escola mais próxima de casa.

A maioria dos encarregados de educação (69.7%) assume no mínimo concordar que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, devem frequentar a escola mais próxima de casa. Destes cerca de 16.7% dos encarregados de educação opta por concordar muito com esta afirmação. Uma percentagem de 15.6%, semelhante à percentagem dos que concordam muito, indica não discordar nem concordar (NCND). Cerca de 11.4% destes encarregados de educação opta ainda por discordar (D), e 3.3% por discordar muito (DM), com esta afirmação.

Penso que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, devem frequentar a escola mais próxima de casa

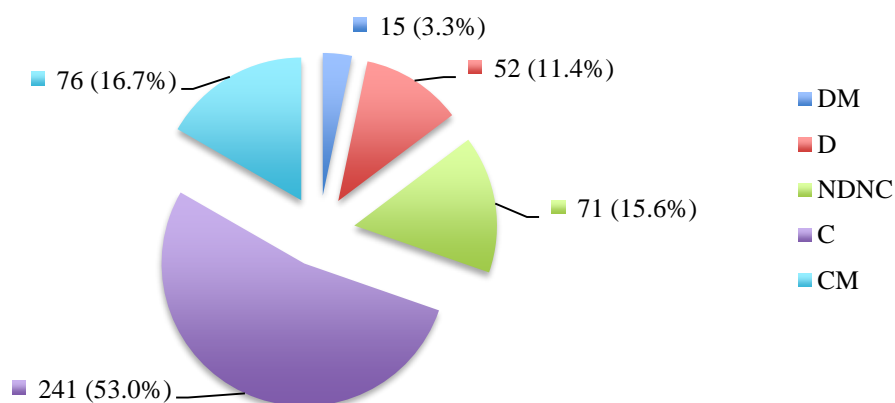


Gráfico 56 – Penso que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, devem frequentar a escola mais próxima de casa (Item 9)

As atitudes expressas pelos encarregados de educação quanto a se a inclusão fornece aos alunos com necessidades especiais a oportunidade para revelarem o seu potencial de aprendizagem, estão representadas no Gráfico 57.

A inclusão fornece aos alunos com necessidades especiais a oportunidade para revelarem o seu potencial de aprendizagem

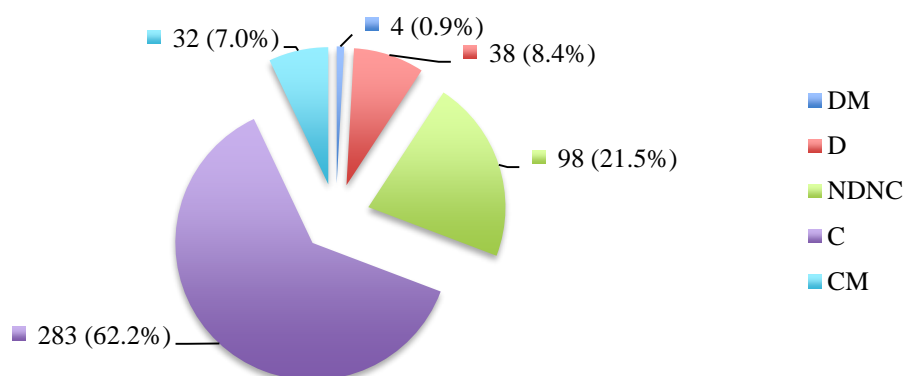


Gráfico 57 – A inclusão fornece aos alunos com necessidades especiais a oportunidade para revelarem o seu potencial de aprendizagem (Item 10)

Observamos que uma maioria de 69.2% dos encarregados de educação indica, no mínimo, concordar que a inclusão constituiria uma oportunidade para os alunos com necessidades especiais revelarem o seu potencial de aprendizagem. Uma percentagem

de 7.0% destes participantes opta pela posição mais extrema: concordo muito (CM). Cerca de um quinto destes participantes (21.5%), indicaram não discordar nem concordar (NDNC), com esta afirmação. É ainda observável que 8.4% destes participantes opta por discordar (D), e 0.9% por discordar muito (DM), com esta afirmação.

5.1.3.2.3. *Envolvimento na comunidade*

Apresentamos os resultados quanto ao envolvimento na comunidade, referentes à terceira subescala da escala PPIRC (Loreman et al., 2009), nos Gráficos 58 a 62. Apresentamos os resultados quanto à frequência, indicada pelos encarregados de educação, com que o seu educando frequenta aulas fora da escola (música, dança, artes marciais, natação), no Gráfico 58. Cerca de metade destes participantes (49.6%) indica no mínimo concordar com que o seu educando frequenta aulas fora da escola. Observamos, no entanto, que apenas 12.3% opta por concordar muito (CM), com esta afirmação. Por outro lado, um pouco menos de metade destes encarregados de educação 42.8% indicam, no mínimo, discordar com esta afirmação. Destes uma percentagem de 12.3% indica discordar muito (DM), desta afirmação. Cerca de 7.5% dos encarregados de educação opta pela posição mais ambivalente e selecciona a opção não concordo nem discordo (NCND).

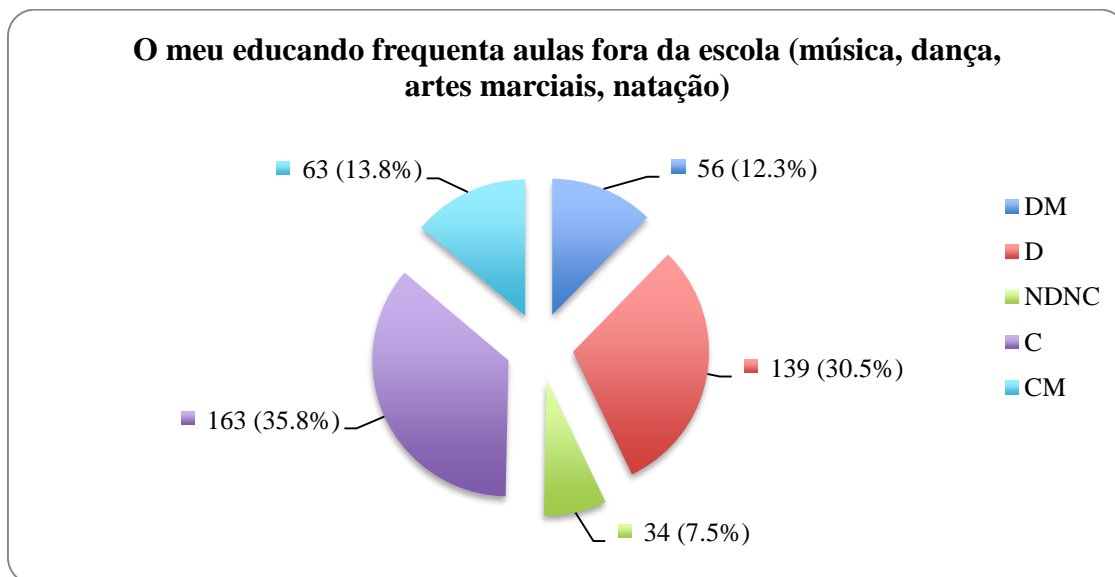


Gráfico 58 – O meu educando frequenta aulas fora da escola (música, dança, artes marciais, natação) (Item 11)

No Gráfico 59 representamos a posição apresentada pelos encarregados de educação, quanto à participação dos educandos em atividades de grupo fora de escola.

O meu educando participa em actividades de grupo fora da escola (desportos, clubes)

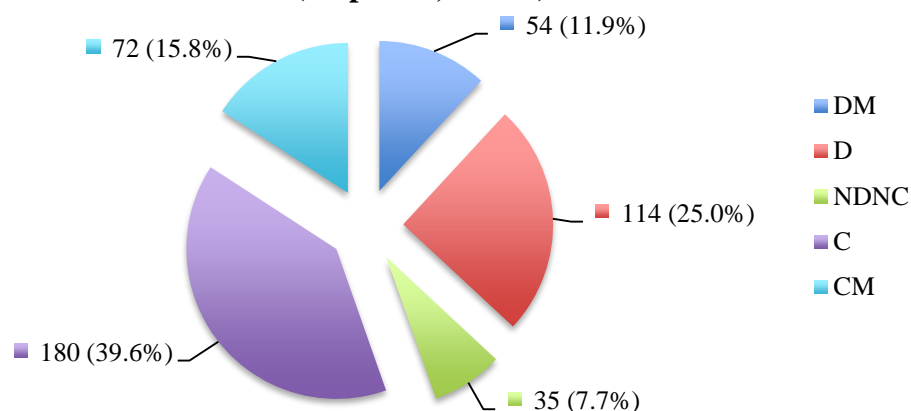


Gráfico 59 – O meu educando participa em atividades de grupo fora da escola (desportos, clubes) (Item 12)

Observamos que um pouco mais de metade dos encarregados de educação (55.4%) indica, no mínimo, concordar (C) que os educandos participam em atividades de grupo fora da escola. Cerca de 39.6% dos encarregados de educação optou por concordar (C) com esta afirmação. Uma percentagem ligeiramente superior a um quarto destes participantes (25.0%) opta por discordar (D), e 11.9% por discordar muito (DM) desta afirmação. Observamos ainda que 7.7% dos encarregados de educação opta pela posição mais ambivalente: não discordo nem concordo (NCND).

Através do Gráfico 60 acedemos às respostas destes participantes quanto a se levam frequentemente o seu educando a peças de teatro ou a eventos musicais.

Levo frequentemente o meu educando a peças de teatro ou a eventos musicais

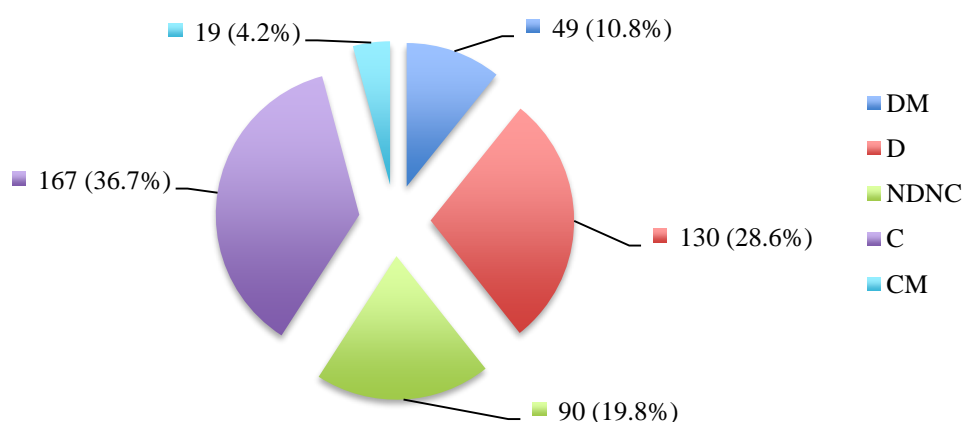


Gráfico 60 – Levo frequentemente o meu educando a peças de teatro ou a eventos musicais (Item 13)

Observamos que 40.9% destes participantes indica no mínimo concordar (C) com esta afirmação, o que significa que indicam levar com alguma frequência os seus educandos a peças de teatro ou a eventos musicais. Cerca de 4.2% opta pela posição mais extrema concordo muito (CM). Uma percentagem de 39.4% opta por no mínimo discordar com esta afirmação. Destes cerca de 10.8% opta por discordar muito (DM). Uma percentagem ligeiramente inferior a um quinto destes participantes (19.8%) selecciona uma posição intermédia mais ambivalente: não discordo nem concordo (NDNC). Em síntese: observamos que a percentagem dos que no mínimo concorda é semelhante à percentagem dos que no mínimo discorda desta afirmação.

Através do gráfico 61 acedemos às respostas dos encarregados de educação quanto à frequência com que levam o seu educando a participar em atividades na comunidade.

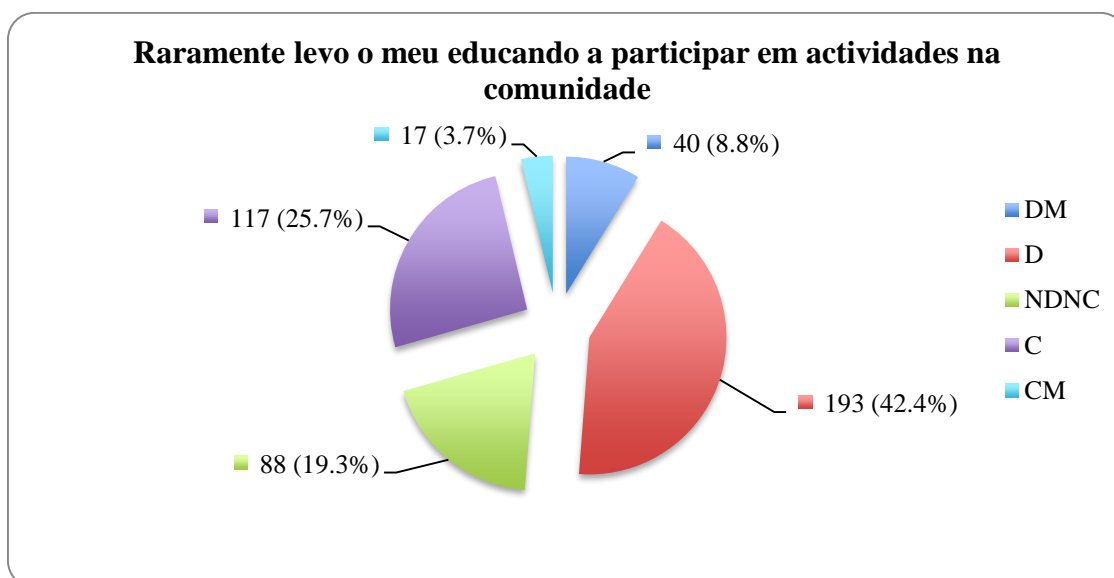


Gráfico 61 – Raramente levo o meu educando a participar em actividades na comunidade (Item 14)

Uma maioria de pouco mais de metade destes encarregados de educação (51.2%) indica no mínimo discordar (D) com esta afirmação. Cerca de 8.8% dos encarregados de educação opta pela posição mais extrema discordo muito (DM), indicando de forma mais nítida que levam com frequência o seu educando a participar em atividades na comunidade. Uma percentagem, ligeiramente inferior a um quarto dos encarregados de educação (19.3%), selecciona a posição mais ambivalente: não discordo nem concordo (NDNC). Um pouco mais de um quarto destes participantes (25.7%) indica concordar (C) com esta afirmação, e 3.7% opta por concordar muito (CM).

Apresentamos no Gráfico 62 os resultados quando à frequência com que os encarregados de educação assumem levar os seus educandos a museus e galerias.

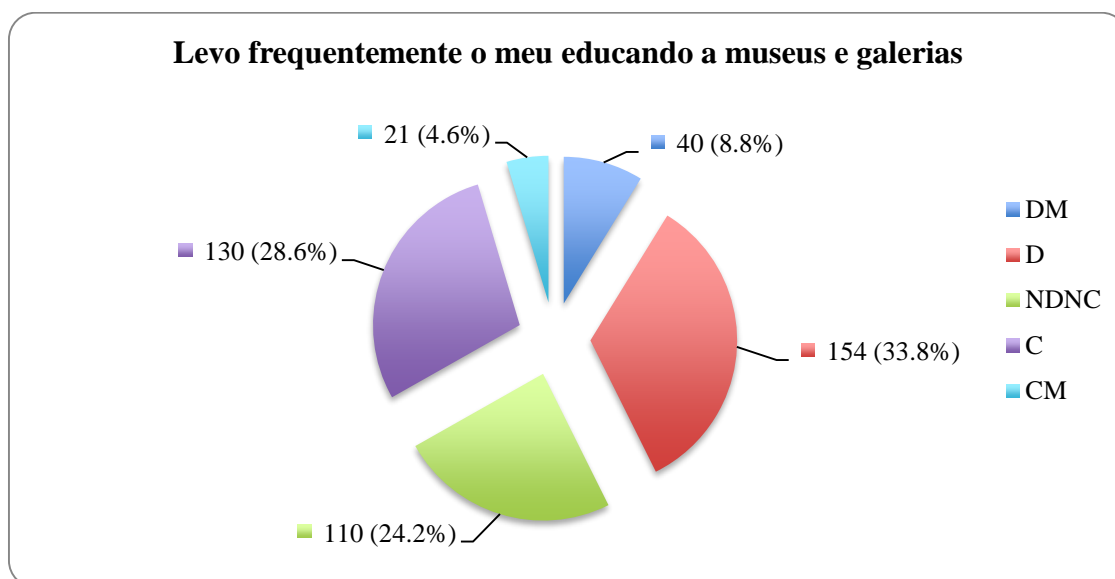


Gráfico 62 – Levo frequentemente o meu educando a museus e galerias (Item 15)

Uma percentagem de cerca de um terço dos encarregados de educação 33.2% indica no mínimo concordar (C) que leva frequentemente o seu educando a museus e galerias. Destes, uma percentagem de 4.6% opta a posição mais extrema: concordo muito (CM). Uma parte ligeiramente inferior a um quarto destes participantes (24.2%), seleciona uma posição ambivalente não discordando em concordando (NDNC) com esta afirmação. Observamos que uma parte inferior a metade destes participantes (42.6%), assume no mínimo discordar com esta afirmação. Sendo que destes, 33.8% dos encarregados de educação opta por discordar (D) com esta afirmação, e 8.8% opta por discordar muito (DM). Em síntese: são menos os encarregados de educação que nitidamente indicam levar frequentemente o seu educando a museus e galerias.

5.1.3.2.4. Encorajar a responsabilidade e autonomia do aluno

Apresentamos os resultados quanto ao encorajar a responsabilidade e autonomia do aluno referentes à quarta subescala da escala PPIRC (Loreman et al., 2009), nos Gráficos 63 a 65. No Gráfico 63 apresentamos os resultados quanto aos posicionamentos destes encarregados de educação face a se o seu educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem. A maioria destes participantes (92.4%) opta por no mínimo concordar (C) com esta afirmação. Destes,

62.9% opta por concordar (C) e cerca de 29.5% indica concordar muito (CM). Uma percentagem de 4.8% indica não discordar nem concordar (NDNC). Cerca de 2.4% opta por discordar (D) com esta afirmação, e 0.4% opta pela posição mais extrema: discordo muito (DM).

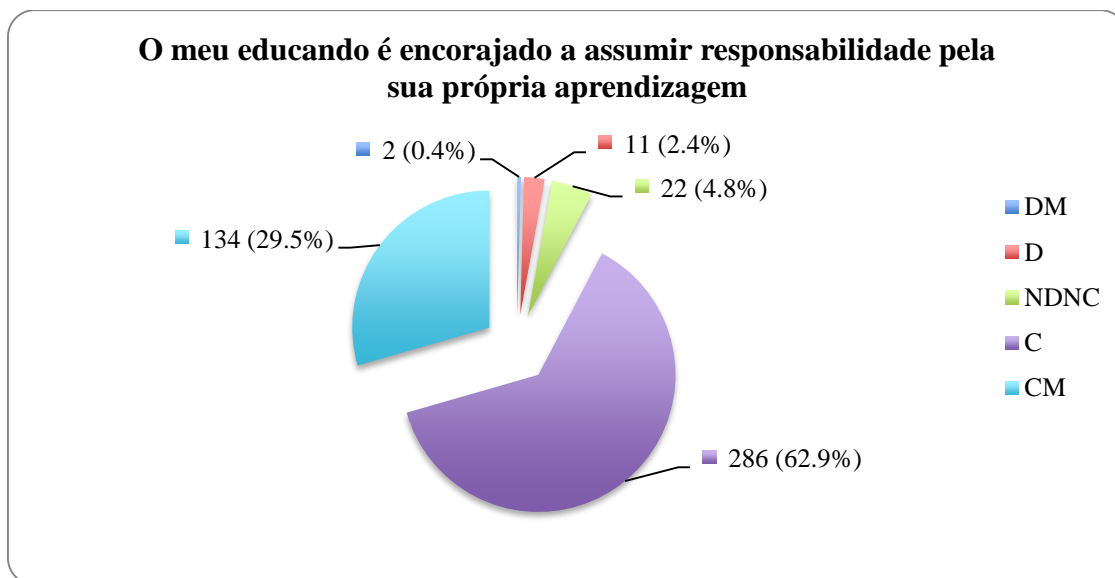


Gráfico 63 – O meu educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Item 16)

Apresentamos no Gráfico 64 os resultados quanto aos posicionamentos destes encarregados de educação face se a abordagem da escola em relação à disciplina encoraja a autodisciplina.

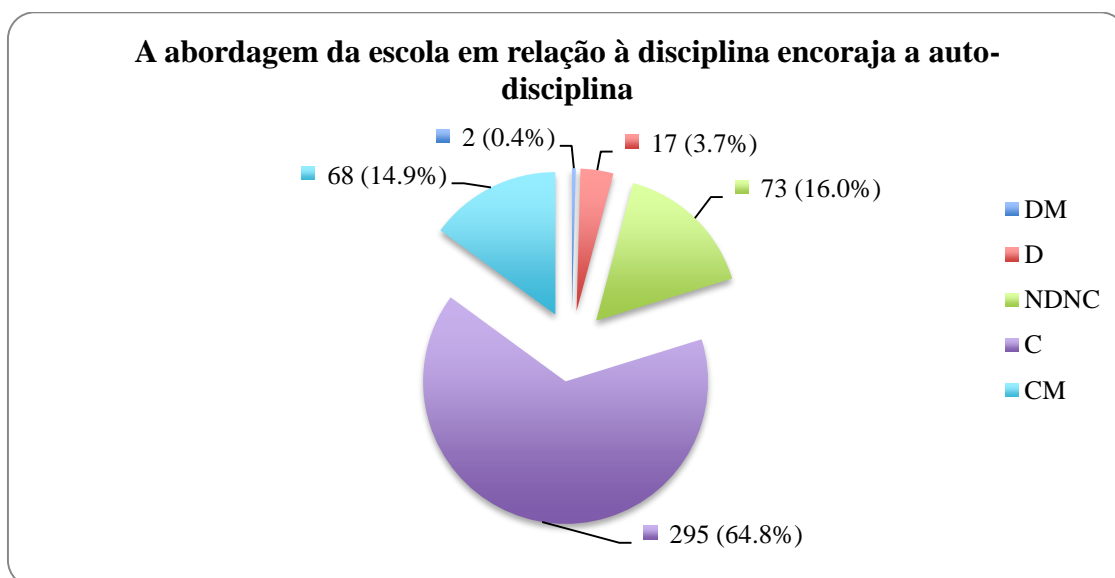


Gráfico 64 – A abordagem da escola em relação à disciplina encoraja a autodisciplina (Item 17)

A maioria destes participantes (79.7%) indica no mínimo concordar que a abordagem da escola em relação à disciplina encoraja a autodisciplina. Destes, 14.9% indica concordar muito com esta afirmação (CM). Cerca de 16.0% selecionou a posição ambivalente não concordo nem discordo (NCND). Um percentagem de 3.7% dos encarregados de educação indica discordar (D) desta afirmação e 0.4% opta pelo ponto mais extremo da escala: discordo muito (DM).

No Gráfico 65, apresentamos os resultados face a se estes encarregados de educação consideram que, na escola, o seu educando é encorajado a explorar visões diferentes da dele/a.

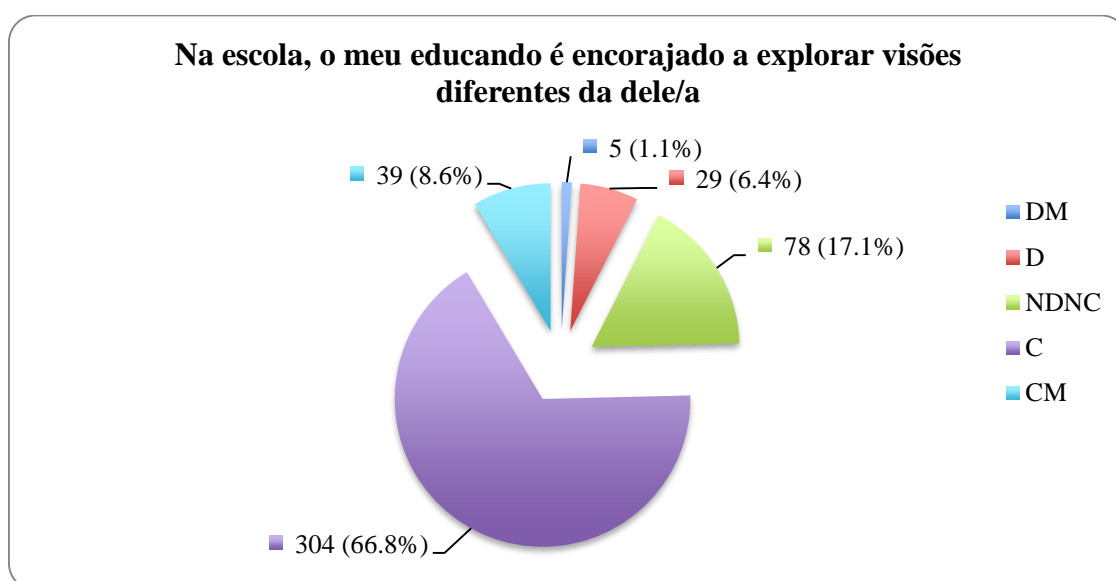


Gráfico 65 – Na escola, o meu educando é encorajado a explorar visões diferentes da dele/a (Item 18)

Uma maioria superior a três quartos dos encarregados de educação (75.4%) indica no mínimo concordar que na escola, o educando é encorajado a explorar visões diferentes da dele/a. Sendo que, destes, cerca de 8.6% seleciona a posição extrema, concordo muito (CM), expressando de forma nítida a concordância com esta afirmação. Observámos que 17.1% dos encarregados de educação indica que não discorda nem concorda (NDNC). Cerca de 7.5% dos encarregados de educação indica no mínimo discordar desta afirmação. Destes, 6.4% indica discordar (D) desta afirmação, e 1.1% indica discordar (DM).

5.1.3.2.5. Influência da criança e dos pais na escola

Os resultados quanto à influência da criança e dos pais na escola relativos à quinta subescala da escala PPIRC (Loreman et al., 2009), estão apresentados nos Gráficos 66 a 69. No Gráfico 66 temos os resultados sobre se estes encarregados de educação consideram que não conseguem compreender completamente os resultados nos testes de avaliação sumativa do educando. Esta frase está formulada na negativa. Assim, optar por concordar é indicar não conseguir compreender os resultados nos testes de avaliação.

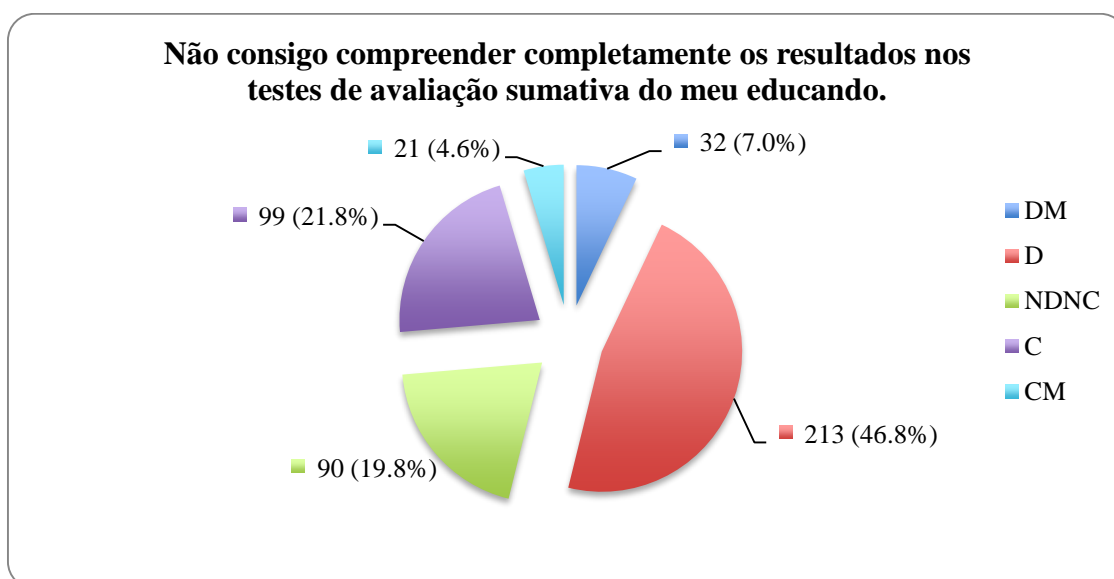


Gráfico 66 – Não consigo compreender completamente os resultados nos testes de avaliação sumativa do meu educando (Item 19)

Uma percentagem ligeiramente superior a metade dos encarregados de educação (53.8%) opta por, no mínimo, discordar que não consegue compreender completamente os resultados nos testes de avaliação sumativa do educando. Sendo que, destes encarregados de educação, 7.0% indica discordar muito (DM) com esta afirmação. Mais de um quinto dos encarregados de educação (26.4%) indica, no mínimo, que concorda (C) com esta afirmação. Apenas 4.6% destes encarregados de educação opta, no entanto, pelo ponto mais extremo da escala: concordo muito CM. Um pouco menos de um quinto dos encarregados de educação (19.8%) opta pela posição mais ambivalente: não discordo nem concordo (NDNC).

Apresentamos no Gráfico 67 o posicionamento destes encarregados de educação face à afirmação: não é dada possibilidade de escolha ao meu educando sobre as atividades de aprendizagem que pode realizar (Item 20). À semelhança da afirmação

anterior (ver Gráfico 66), esta frase está formulada na negativa, o que significa que, quando estes encarregados de educação optam por concordar, estão a indicar que não é dada possibilidade de escolha ao seu educando sobre estas atividades de aprendizagem.

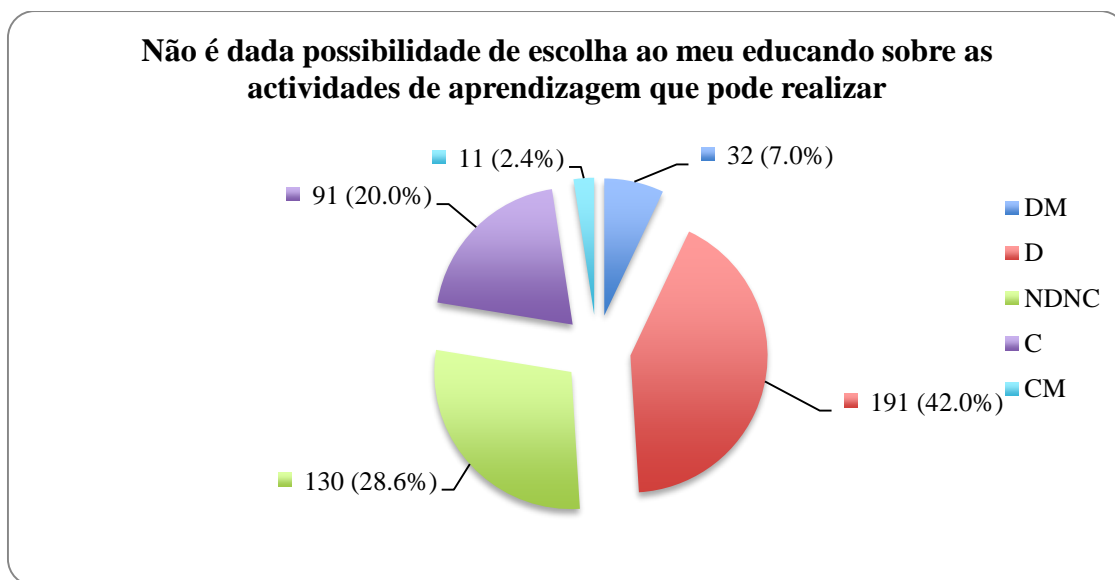


Gráfico 67 – Não é dada possibilidade de escolha ao meu educando sobre as atividades de aprendizagem que pode realizar (Item 20)

Uma percentagem ligeiramente inferior a metade destes participantes (49.0%), indica, no mínimo, discordar que não é dada possibilidade de escolha ao seu educando sobre as atividades de aprendizagem que pode realizar. Cerca de 7.0% dos encarregados de educação opta pela posição mais extrema: discordo muito (DM). Uma percentagem ligeiramente superior a um quinto destes participantes (28.6%) opta pela ponto mais ambivalente da escala: não discordo nem concordo (NDNC). Cerca de um quinto destes participantes (20.0%) opta por concordar e 2.4% por concordar muito (CM) com esta afirmação, reconhecendo a falta de possibilidades de escolha que os educandos enfrentam face às atividades de aprendizagem que podem realizar.

O Gráfico 68 apresenta os resultados sobre se os encarregados de educação consideram que os alunos não estão envolvidos na elaboração das regras de sala de aula. Observamos que mais de metade destes participantes (59.8%), indica, no mínimo, discordar (D) que os educandos não estão envolvidos na elaboração das regras de sala de aula. Sendo que, destes, uma percentagem de 10.8% dos encarregados de educação opta pelo ponto mais extremo da escala: discordo muito (DM). Cerca de 23.5% dos encarregados de educação opta por não discordar nem concordar com esta afirmação. Uma percentagem de 14.3% indica que concorda e 2.4% que concordar muito com esta

afirmação. Em síntese: são mais os encarregados de educação que indicam que os alunos estão envolvidos na elaboração das regras de sala de aula. No entanto cerca de 40.2% consideram que os educandos estão pouco envolvidos nesta atividade.

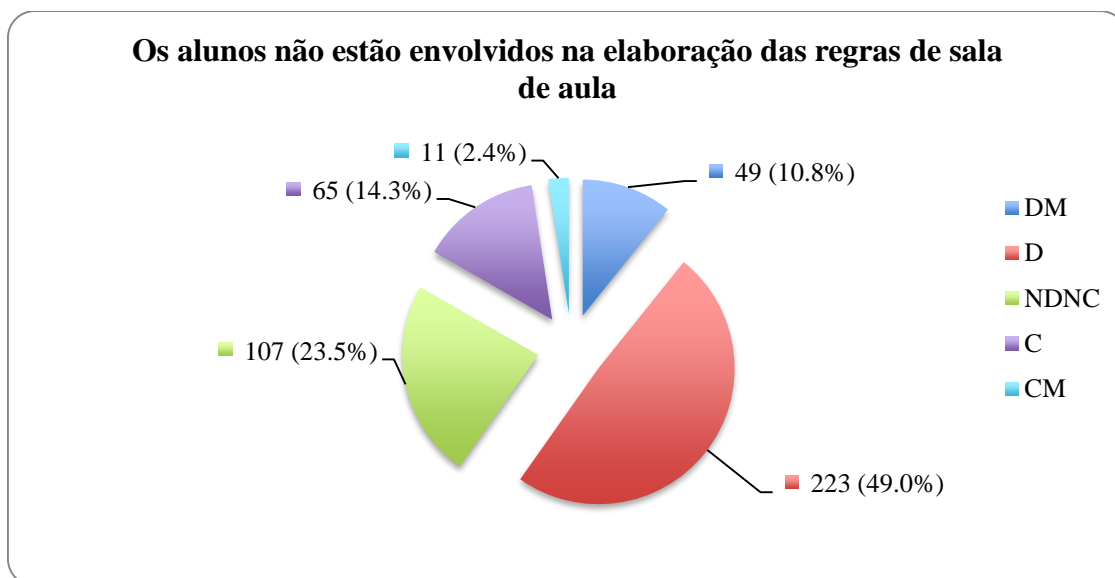


Gráfico 68 – Os alunos não estão envolvidos na elaboração das regras de sala de aula (Item 21)

Através do Gráfico 69, apresentamos os posicionamentos que estes encarregados de educação indicam sobre se têm a possibilidade de influenciar as políticas e práticas da escola.

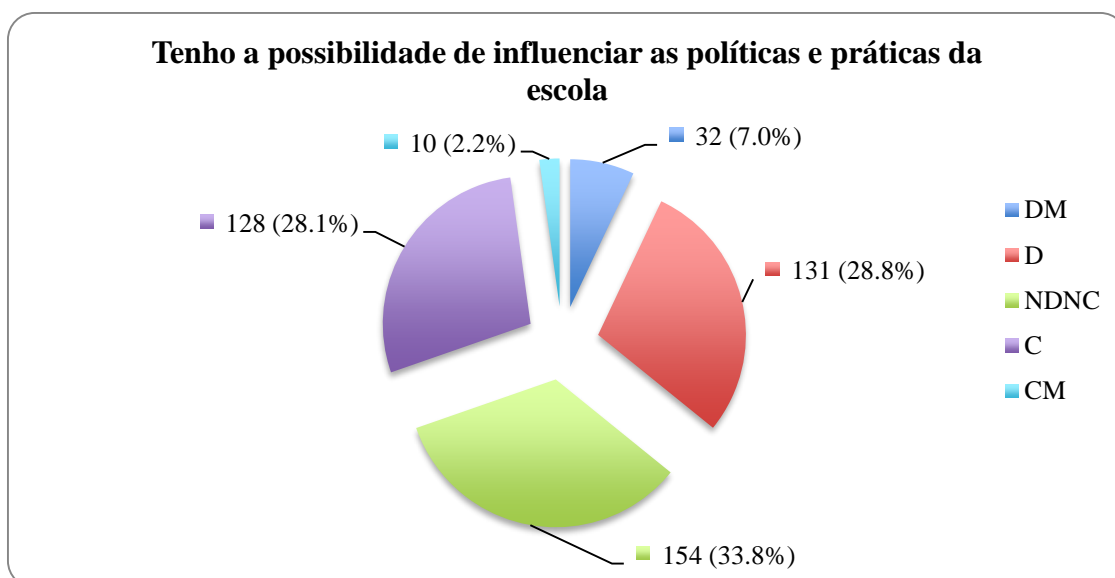


Gráfico 69 – Tenho a possibilidade de influenciar as políticas e práticas da escola (Item 22)

Observamos que os encarregados de educação se distribuem de forma semelhante, isto é, cerca de um pouco mais de um terço (35.8%) por aqueles que indicam no mínimo discordar (D), cerca de um pouco mais que um terço (33.8%) por aqueles que indicam não discordar nem concordar (NDNC) e um pouco menos de um terço (30.3%) por aqueles que indicam no mínimo concordar (C). Observamos ainda, quando confrontamos as percentagens referente às posições mais extremas, que vários destes participantes optam por discordar muito (7.0%), enquanto que apenas 2.2% indica concordar muito (CM). Em síntese: são apenas um pouco menos de um terço destes participantes os que indicam de forma mais nítida que tem influência nas políticas e práticas da escola.

5.2. RELAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS

Abordamos neste ponto os cruzamentos entre as diversas variáveis consideradas, de forma a compreendermos mais aprofundadamente o caso em estudo. Recorremos, para isso, a alguns testes estatísticos, como o χ^2 (Qui quadrado) ou o Kruskal-Wallis (K-W), de acordo com a natureza das escalas consideradas: nominais ou ordinais (Cohen et al., 2007; Ferguson & Takane, 1989; Pestana & Velosa, 2002). Optámos por apresentar apenas os cruzamentos que são estatisticamente muito significativos ($p \leq 0.01$) ou significativos ($p \leq 0.05$). Considerámos as relações referentes a três conjuntos de cruzamentos: (1) entre as questões relativas à caracterização sociodemográfica; (2) entre as questões relativas à caracterização sociodemográfica e os itens das escalas; e (3) entre os itens relativos às escalas consideradas. Apresentamos, também, as respetivas *crosstabulations*. Para maior facilidade de leitura destas tabelas, optámos por escrever com grafia regular as frequências absolutas, em **bold** as percentagens por linha, em *itálico* as percentagens por coluna e com sublinhado as percentagens referentes à totalidade daquelas frequências absolutas (ver Tabela 2 e outras semelhantes).

Mantivemos a apresentação por grupos de participantes: professores, alunos e encarregados de educação. Para os professores, apresentamos os resultados no Subponto 5.2.1. Quanto aos alunos e respetivos encarregados de educação, algo semelhante acontece nos Subpontos 5.2.2. e 5.2.3., respetivamente.

5.2.1. Professores

No que concerne aos professores, apresentamos os resultados referentes aos cruzamentos entre as questões da caracterização sociodemográfica no subponto 5.2.1.1. No Subponto 5.2.1.2., apresentamos os referentes aos cruzamentos entre as questões da caracterização sociodemográfica e os itens referentes às diferentes posições face à inclusão nos meios rurais (McGhie-Richmond et al., 2009). Por último, abordamos, no Subponto 5.2.1.3., os resultados relativos aos cruzamentos entre os diversos itens referentes à inclusão nos meios rurais (McGhie-Richmond et al., 2009).

5.2.1.1. Relações entre questões da caracterização sociodemográfica

Abordamos as relações entre o ciclo de ensino no qual o professor desenvolve a atividade profissional (Questão A) e as Questões F, G, H, e I no Subponto 5.2.1.1.1. No Subponto 5.2.1.1.2. apresentamos os resultados referentes às relações entre o gênero (Questão B) e a Questão E. Os resultados referentes à relação entre a idade (Questão C) e a Questão I são apresentados no Subponto 5.2.1.1.3. No Subponto 5.2.1.1.4. mostramos os cruzamentos entre os níveis de habilitações literárias (Questão D) e as Questões F, G e H. No que concerne aos cruzamentos entre as interações com pessoa(s) com NEE (Questão E) e as Questões F, G, H, e I, apresentamos esses resultados no Subponto 5.2.1.1.5.. As relações estatisticamente significativas referentes às relações entre a formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) e Questões G, H, I constam do Subponto 5.2.1.1.6.. No Subponto 5.2.1.1.7. apresentamos os cruzamentos entre os conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (Questão G) face às Questões H e I. Por último, referimos os resultados relativos aos cruzamentos entre os graus de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H) no Subponto 5.2.1.1.8., apresentando os resultados da relação entre esta questão e a Questão I.

5.2.1.1.1. Relação entre ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional e outras questões

A Tabela 1 mostra os resultados referentes aos cruzamentos entre o ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) e as outras questões da caracterização sociodemográfica. Existem três relações estatisticamente muito

significativas: entre a Questão A e as Questões F, G e H (ver Tabela 1), bem como uma relação estatisticamente significativa, entre a Questão A e a Questão I.

Tabela 1 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) em relação às questões F, G, H e I

Questões	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
A vs F	29.982	0.000*
A vs G	13.979	0.001*
A vs H	16.309	0.000*
A vs I	8.065	0.018**
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre o ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) e o nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F). Através da Tabela 2 acedemos à respetiva *crosstabulation*, o que nos permite compreender melhor esta relação.

Tabela 2 – *Crosstabulation*: Ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) face ao nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F)

Nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F)	Ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A)			Total
	3.º ciclo do Ensino Básico	2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico	Ensino Especial	
Nenhum	14	71	0	85
	16.5%	83.5%	0.0%	100.0%
	<u>45.2%</u>	<u>64.5%</u>	<u>0.0%</u>	<u>56.3%</u>
	<u>9.3%</u>	<u>47.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>56.3%</u>
Algum	12	34	2	48
	25.0%	70.8%	4.2%	100.0%
	<u>38.7%</u>	<u>30.9%</u>	<u>20.0%</u>	<u>31.8%</u>
	<u>7.9%</u>	<u>22.5%</u>	<u>1.3%</u>	<u>31.8%</u>
Elevado (pelo menos 40 horas)	5	5	8	18
	27.8%	27.8%	44.4%	100.0%
	<u>16.1%</u>	<u>4.5%</u>	<u>80.0%</u>	<u>11.9%</u>
	<u>3.3%</u>	<u>3.3%</u>	<u>5.3%</u>	<u>11.9%</u>
Total	31	110	10	151
	20.5%	72.8%	6.6%	100.0%
	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>
	<u>20.5%</u>	<u>72.8%</u>	<u>6.6%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; percentagens por coluna; percentagens do total

Através da análise das percentagens referentes a cada linha observamos que, dos professores que assinalam ter nenhum nível de formação em relação à educação de

alunos com NEE, a maioria desenvolve atividades profissionais no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico (83.5%), sendo os restantes 16.5% professores do 3.º ciclo. Há ainda a sublinhar que nenhum professor do Ensino Especial afirmou não ter nenhuma formação em relação à educação de alunos com NEE. Nos que afirmam ter alguma formação continuamos a ter uma maioria do 2.º e 3.º ciclo (70.8%), enquanto que 25.0% dos que apenas lecionavam o 3.º ciclo do ensino básico. Há 4.2% de professores do Ensino Especial que reconhecem ter menos de 40 horas de formação relativa à educação de alunos com NEE. No que se refere aos professores que indicam ter um nível elevado de formação que, convém realçar, corresponde a 40 ou mais horas, observamos que 44.4% deles desenvolvem atividades profissionais no Ensino Especial, enquanto os restantes se distribuem de forma idêntica (27.8% para cada nível): 2.º e 3.º ciclo do ensino básico; e 3.º ciclo do ensino básico. Em síntese: são os professores do Ensino Especial que mais frequentemente tiveram uma formação elevada.

Através da análise das percentagens referentes a cada coluna observamos que, de entre os professores que indicam desenvolver atividades profissionais no 3.º ciclo do ensino básico, há 45.2% sem nenhuma formação, 38.7% com alguma formação, ou seja, com uma formação de menos de 40 horas e 16.1% com uma formação elevada, igual ou superior a 40 horas. No que se refere aos professores que desenvolvem atividades profissionais no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, a situação agrava-se, pois a maioria (64.5%) assume não ter nenhum nível de formação em relação à educação de alunos com NEE, uma percentagem inferior a um terço (30.9%) tem alguma formação, e apenas uma pequena percentagem (4.5%) assume ter um nível elevado de formação, ou seja, 40 ou mais horas. Relativamente aos professores que desenvolvem atividades profissionais no Ensino Especial, a grande maioria (80.0%) assume ter um nível elevado de formação em relação à educação de alunos com NEE. Contudo, um quinto destes agentes educativos (20%) assume ter apenas algum nível de formação, ou seja, menos de 40h de formação.

Em relação aos totais, ou seja, à conjugação destas duas variáveis, é entre os que lecionam simultaneamente o 2.º e o 3.º ciclo do ensino básico que existe mais falta de formação: 47.0% afirmam não ter qualquer formação, seguidos por 9.3% dos que lecionam o 3.º ciclo do ensino básico. A Tabela 2 mostra também a discrepância entre o número de docentes do ensino regular (N=141) e os do Ensino Especial (N=10), alertando-nos para um aspeto essencial: sendo tão poucos os docentes do Ensino

Especial, muito do trabalho que é desenvolvido com estes alunos é realizado pelos docentes do ensino regular.

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre o ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) e o grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H). Através da Tabela 3 acedemos à respetiva *crosstabulation*, que possibilita uma compreensão mais aprofundada desta relação.

Tabela 3 – *Crosstabulation*: Ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) face ao Grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H)

Grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H)	Ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A)			Total
	3.º ciclo do Ensino Básico	2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico	Ensino Especial	
	1	2	5	8
Muito Bom	12.5%	25.0%	62.5%	100.0%
	3.2%	1.8%	50.0%	5.3%
	<u>0.7%</u>	<u>1.3%</u>	<u>3.3%</u>	<u>5.3%</u>
	8	14	3	25
Bom	32.0%	56.0%	12.0%	100.0%
	25.8%	12.7%	30.0%	16.6%
	<u>5.3%</u>	<u>9.3%</u>	<u>2.0%</u>	<u>16.6%</u>
	13	57	1	71
Médio	18.3%	80.3%	1.4%	100.0%
	41.9%	51.8%	10.0%	47.0%
	<u>8.6%</u>	<u>37.7%</u>	<u>0.7%</u>	<u>47.0%</u>
	8	32	1	41
Fraco	19.5%	78.0%	2.4%	100.0%
	25.8%	29.1%	10.0%	27.2%
	<u>5.3%</u>	<u>21.2%</u>	<u>0.7%</u>	<u>27.2%</u>
	1	5	0	6
Muito Fraco	16.7%	83.3%	0.0%	100.0%
	3.2%	4.5%	0.0%	4.0%
	<u>0.7%</u>	<u>3.3%</u>	<u>0.0%</u>	<u>4.0%</u>
	31	110	10	151
Total	20.5%	72.8%	6.6%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>20.5%</u>	<u>72.8%</u>	<u>6.6%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Através da análise detalhada da Tabela 3 apercebemo-nos de que, dos professores que assinalam ter um grau de confiança Muito Bom para ensinar alunos com NEE, 62.5% desenvolvem atividades profissionais no Ensino Especial, 25.0% leciona no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e os restantes (12.5%) são professores no 3.º ciclo do ensino básico. Dos professores que afirmam ter um grau de confiança Bom, um pouco mais de metade desenvolve atividades profissionais no 2.º e 3.º ciclos do ensino

básico (56.0%), uma percentagem ligeiramente inferior a um terço destes profissionais leciona no 3.º ciclo (32%) e apenas 12.0% é professor no Ensino Especial. Assim, podemos observar que 6 dos 8 professores do Ensino Especial apresentam um grau de confiança Muito Bom ou Bom em relação aos alunos com NEE.

No que se refere aos professores que assinalaram ter um grau de confiança Médio, aumenta a percentagem dos professores que lecionam no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico (80.3%), diminui a percentagem dos que o fazem no 3.º ciclo (18.3%), bem como no Ensino Especial (1.4%). Nos que afirmam ter um grau de confiança Fraco, a maioria leciona no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico (78.0%), os restantes desenvolvem esta atividade profissional no 3.º ciclo (19.5%), enquanto que 2.4% o fazem no Ensino Especial. Observamos, ainda, que a percentagem dos que assumem desenvolver atividades profissionais no Ensino Especial é de 2.4%, mas que corresponde, na mesma, a apenas um docente. No que se refere aos docentes que indicam ter um grau de confiança Muito Fraco, continuamos a ter uma grande maioria que assume que desenvolve práticas profissionais no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (83.3%) e uma pequena parte que assume desenvolver práticas profissionais no 3.º ciclo (16.7%). Nenhum dos professores que lecionam no Ensino Especial indicou ter um grau Muito Fraco de confiança para ensinar estes alunos.

Através da análise das percentagens referentes a cada coluna, observamos que entre a totalidade dos professores que desenvolvem atividades profissionais no 3.º ciclo do ensino básico, 71% assume ter, no mínimo, um grau de confiança Médio, dos quais: 41.9% considera ter um grau de confiança Médio; 25.8% um grau de confiança Bom; e 3.2% um grau Muito Bom. Os professores que consideram ter, no máximo, um grau de confiança Fraco (29%) distribuem-se da seguinte forma: 25.8% consideram ter um grau de confiança Fraco; e 3.2% um grau Muito Fraco. No 2.º e 3.º ciclo do ensino básico são 66.3% que consideram ter, pelo menos, um grau de confiança Médio. Destes, 51.8% consideram ter um grau de confiança Médio, 12.7% um grau de confiança Bom e 1.8% um grau Muito Bom. Os professores que afirmam ter, no máximo, um grau de confiança Fraco (33.6%) distribuem-se da seguinte forma: 29.1% considera ter um grau de confiança Fraco (29.1%); e 4.5% Muito Fraco. Assim, no que se refere aos professores que lecionam no ensino básico, a maioria assinala, pelo menos, um grau de confiança Médio face à leção destes alunos. No entanto, é de sublinhar que os professores que lecionam apenas no 3.º ciclo do ensino básico assinalam, com mais frequência, graus de confiança mais elevados. Entre os professores que desenvolvem atividades

profissionais no Ensino Especial, há 50.0% que consideram ter um grau de confiança Muito Bom para ensinar alunos com NEE e 30.0% um grau de confiança Bom. Os restantes 20% têm apenas algum nível de formação (ver Tabela 2) e distribuem-se de forma igual pelo grau de confiança Médio (10.0%) e Fraco (10.0%).

Em relação aos totais, apercebemo-nos que existe uma percentagem considerável de professores que assumem ter, no máximo, um grau de confiança Fraco (31.2%): 24.5% lecionam no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico; 6.0% afirmam fazê-lo apenas no 3.º ciclo do ensino básico; e 0.7% no Ensino Especial. A análise dos resultados permite observar que os professores do ensino regular continuam a apresentar graus de confiança moderados para ensinar alunos com NEE.

Observamos uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.001$) entre os ciclos de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) e os conhecimentos da legislação/políticas nacionais no que se refere a crianças com NEE (Questão G). Através dos resultados apresentados na Tabela 4 acedemos à respetiva *crosstabulation*, o que nos facilita uma compreensão mais aprofundada desta relação.

Através da análise das percentagens referentes a cada linha, apercebemo-nos de que os professores que consideram ter um nível Muito Bom são representados, na sua maioria, pelo Ensino Especial (55.6%), seguindo-se o 2.º e 3.º ciclo do ensino básico (33.3%) e o 3.º ciclo (11.1%). No que se refere ao nível Bom, o grupo do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico está em maioria (63.6%), seguido por 27.3% dos professores que lecionam no 3.º ciclo do ensino básico e de 9.1% que leciona no Ensino Especial. Relativamente aos que indicam ter um nível Médio de conhecimentos, continuamos a ter uma maioria que leciona no 2.º e no 3.º ciclos do ensino básico (77.6%) e uma parte que leciona apenas no 3.º ciclo (20.9%). Observamos também que há 1.5% que são docentes no Ensino Especial, o que corresponde a um docente dos oito que responderam a esta escala.

Quando acedemos às respostas dos professores que assumem ter um nível de conhecimentos Fraco, esta percentagem agrava-se, passando para 2.6% de docentes no Ensino Especial, embora este resultado continue a corresponder a um docente, em termos de frequências absolutas. Continuam a ser os professores que lecionam simultaneamente nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico que se encontram em maioria (84.6%), em relação aos 12.8% do 3.º ciclo do ensino básico. No que se refere aos professores que consideram ter um nível de conhecimentos Muito Fraco, a maioria passa a ser representada pelo 3.º ciclo do ensino básico (66.7%), existindo 33.3% que

são do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico. Em síntese: quando analisamos as percentagens referentes a cada linha, apercebemo-nos de que os professores do Ensino Especial estão mais representados no ponto mais à direita da escala (Muito Bom). Relativamente aos restantes pontos da escala, os docentes encontram-se distribuídos de forma muito semelhante à observada relativamente ao grau de confiança (ver Tabela 3).

Tabela 4 – *Crosstabulation*: Ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) face à Questão G

Conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (Questão G)	Ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A)			Total
	3.º ciclo do Ensino Básico	2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico	Ensino Especial	
	1	3	5	9
Muito Bom	11.1%	33.3%	55.6%	100.0%
	3.2%	2.7%	50.0%	6.0%
	<u>0.7%</u>	<u>2.0%</u>	<u>3.3%</u>	<u>6.0%</u>
	9	21	3	33
Bom	27.3%	63.6%	9.1%	100.0%
	29.0%	19.1%	30.0%	21.9%
	6.0%	13.9%	2.0%	21.9%
	14	52	1	67
Médio	20.9%	77.6%	1.5%	100.0%
	45.2%	47.3%	10.0%	44.4%
	<u>9.3%</u>	<u>34.4%</u>	<u>0.7%</u>	<u>44.4%</u>
	5	33	1	39
Fraco	12.8%	84.6%	2.6%	100.0%
	16.1%	30.0%	10.0%	25.8%
	<u>3.3%</u>	<u>21.9%</u>	<u>0.7%</u>	<u>25.8%</u>
	2	1	0	3
Muito Fraco	66.7%	33.3%	0.0%	100.0%
	6.5%	0.9%	0.0%	2.0%
	<u>1.3%</u>	<u>0.7%</u>	<u>0.0%</u>	<u>2.0%</u>
	31	110	10	151
Total	20.5%	72.8%	6.6%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>20.5%</u>	<u>72.8%</u>	<u>6.6%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Quando analisamos as percentagens referentes a cada coluna, dos professores que afirmaram desenvolver atividades profissionais no 3.º ciclo do ensino básico, a maioria (77.4%) assume ter, no mínimo, um nível Médio de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE. A saber: 45.2% considera ter um nível Médio; 29.0% um nível Bom; e 3.2% um nível de conhecimentos Muito Bom. No que se refere aos docentes que consideram ter, no máximo, um nível Fraco de conhecimentos (22.6%), observamos que 16.1% destes professores considera

ter um nível de conhecimentos Fraco e 6.5% indica ter um nível Muito Fraco. No que concerne ao 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, a maioria dos professores considera ter, no mínimo, um nível Médio de conhecimentos (69.1%), que se distribui da seguinte forma: 47.3% considera ter um nível Médio; 19.1% um nível Bom; e 2.7% um nível Muito Bom de conhecimentos. Relativamente aos docentes que assumem ter, no máximo, um nível Fraco de conhecimentos (30.9%), 30.0% considera ter um nível Fraco e uma pequena minoria de 0.9% um nível Muito Fraco de conhecimentos.

No que se refere aos professores que desenvolvem atividades profissionais no Ensino Especial, a maioria assume ter um nível de conhecimentos no mínimo Médio (90.0%). Observamos, ainda, que 50.0% considera ter um nível de conhecimentos Muito Bom e 30.0% tem um nível de conhecimentos Bom. Assim, quando somamos estas duas percentagens (80.0%), verificamos que esta é a mesma percentagem dos que afirmavam terem um elevado nível de formação (ver Tabela 2). Há também 10.0% dos professores do Ensino Especial que consideram ter um nível Fraco de conhecimentos, isto é, a mesma percentagem que afirma ter um grau Fraco de confiança para ensinar alunos com NEE (ver Tabela 3).

No que se refere aos totais observamos que é entre os professores que desenvolvem atividades profissionais no ensino regular que a falta de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE, é mais acentuada. No entanto, são os professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico que estão mais representados, entre aqueles que assumem um nível de conhecimentos Fraco (21.9%). No que concerne ao total de docentes que consideram ter um nível de conhecimentos Muito Fraco, são mais aqueles que lecionam no 3.º ciclo do ensino básico (1.3%).

O cruzamento entre o ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) e o nível de experiência a ensinar alunos com NEE (Questão I) mostra que existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.018$) entre estas duas variáveis. A Tabela 5 apresenta a respetiva *crosstabulation*.

Quando analisamos os resultados referentes a cada linha, vemos que, dos professores que indicam ter Nenhum nível de experiência a ensinar alunos com NEE, a maioria leciona no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico (80.0%) e apenas 20.0% no 3.º ciclo do ensino básico. Relativamente aos professores que assumem tem Algum nível de experiência a ensinar alunos com NEE, a maioria continua a lecionar no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (75.0%) e apenas 22.5% lecionam só no 3.º ciclo do ensino básico. No entanto, há 2.5% de professores do Ensino Especial que assinalaram ter Algum nível de

experiência, isto é, indicam ter menos de 30 dias de experiência a ensinar estas crianças. No que se refere aos docentes que assinalam ter um nível de experiência Elevado, a maioria desenvolve atividades profissionais no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico (67.9%), uma pequena parte (17.9%) desenvolve estas atividades apenas no 3.º ciclo e os restantes 14.3% desenvolvem estas atividades no Ensino Especial.

Tabela 5 – *Crosstabulation*: ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) face à Questão I

Nível de experiência a ensinar alunos com NEE (Questão I)	Ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A)			Total
	3.º ciclo do Ensino Básico	2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico	Ensino Especial	
Nenhum	3	12	0	15
	20.0%	80.0%	0.0%	100.0%
	<u>9.7%</u>	<u>10.9%</u>	<u>0.0%</u>	<u>9.9%</u>
	<u>2.0%</u>	<u>7.9%</u>	<u>0.0%</u>	<u>9.9%</u>
Algun	18	60	2	80
	22.5%	75.0%	2.5%	100.0%
	<u>58.1%</u>	<u>54.5%</u>	<u>20.0%</u>	<u>53.0%</u>
	<u>11.9%</u>	<u>39.7%</u>	<u>1.3%</u>	<u>53.0%</u>
Elevado (pelo menos 30 dias)	10	38	8	56
	17.9%	67.9%	14.3%	100.0%
	<u>32.3%</u>	<u>34.5%</u>	<u>80.0%</u>	<u>37.1%</u>
	<u>6.6%</u>	<u>25.2%</u>	<u>5.3%</u>	<u>37.1%</u>
Total	31	110	10	151
	20.5%	72.8%	6.6%	100.0%
	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>
	<u>20.5%</u>	<u>72.8%</u>	<u>6.6%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Quando acedemos aos resultados referentes a cada coluna observamos, no que concerne aos professores que lecionam no 3.º ciclo do ensino básico, que 58.1% considera ter Algun nível de experiência a ensinar alunos com NEE, 32.3% considera ter um nível Elevado de experiência e 9.7% considera que não tem experiência a ensinar estas crianças. Relativamente aos professores que lecionam no 2.º e no 3.º ciclo do ensino básico, continuamos a observar que a maioria (54.5%) assume ter Algun nível de experiência. Observamos, ainda, que uma parte (34.5%) assume ter um nível Elevado, isto é, de pelo menos 30 dias de experiência e 10.9% considera que não tem experiência a ensinar estes alunos. São os professores do Ensino Especial que consideram, com mais frequência, ter um nível de experiência Elevado a ensinar alunos

com NEE (80.0%). No entanto, uma percentagem considerável destes agentes educativos assume ter Algum nível de experiência a ensinar estas crianças (20.0%).

Relativamente aos totais, apercebemo-nos que é relativamente aos professores que lecionam no ensino regular que os níveis mais moderados de experiência se encontram mais representados. Assim, a maioria dos docentes referentes ao 2.º e 3.º ciclos do ensino básico assinalam que têm, no mínimo, Algum nível de experiência a ensinar estes alunos (64.9%).

5.2.1.1.2. Relação entre o género e outras questões

Apresentamos os resultados referentes aos cruzamentos entre o género (Questão B) e as outras questões da caracterização sociodemográfica (ver Tabela 6). Apenas existe uma relação estatisticamente muito significativa entre a Questão B e a Questão E, ou seja, entre o género (Questão B) e as interações significativas/consideráveis com pessoa(s) com NEE (Questão E).

Tabela 6 – Valor do teste do qui-quadrado (χ^2) e níveis de significância referentes aos géneros (Questão B) em relação à Questão E

Questões	Valor do teste do qui-quadrado (χ^2)	Probabilidade de significância (p)
B vs E	7.667	0.006*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Através da Tabela 7 acedemos à respetiva *crosstabulation*, o que nos permite compreender esta relação com mais profundidade.

Tabela 7 – *Crosstabulation*: Género (Questão B) face à Questão E

Interacções significativas/consideráveis com pessoa(s) com NEE (Questão E)	Género (Questão B)		Total
	Masculino	Feminino	
Sim	21	94	115
	18.3%	81.7%	100.0%
	60.0%	82.5%	77.2%
	<u>14.1%</u>	<u>63.1%</u>	<u>77.2%</u>
Não	14	20	34
	41.2%	58.8%	100.0%
	40.0%	17.5%	22.8%
	<u>9.4%</u>	<u>13.4%</u>	<u>22.8%</u>
Total	35	114	149
	23.5%	76.5%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>23.5%</u>	<u>76.5%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; percentagens por coluna; percentagens do total

Pela análise das percentagens referentes a cada linha observamos que, de entre os professores que assinalam ter interações significativas/consideráveis com pessoa(s) com NEE, uma maioria (81.7%) é do género feminino, sendo os restantes 18.3% do género masculino. Quando analisamos os resultados referentes aos professores que consideram não ter interações significativas com pessoa(s) com NEE, diminui a percentagem dos que indicam ser do género feminino (58.8%) e aumenta a percentagem dos que assinalaram ser do género masculino (41.2%). Assim, há a salientar que o género feminino se encontra mais representado no grupo de professores que considera ter interações significativas/consideráveis com pessoa(s) com NEE.

A análise das percentagens referentes a cada coluna ilustram que, entre o grupo de professores de género masculino, 60% indicam ter interações significativas/consideráveis com pessoa(s) com NEE, enquanto os restantes 40% indicam não as ter. Quando analisados os resultados referentes ao grupo de professoras, ou seja, ao género feminino, aumenta a percentagem dos docentes que assinalam ter estas interações (82.5%), diminuindo a dos que assinalam não as ter (17.5%).

Quando combinamos estas duas variáveis, observamos novamente que são as professoras que mais consideram ter interações significativas/consideráveis com pessoa(s) com NEE (63.1%). A percentagem de professoras que indica ter interações com pessoa(s) com NEE é consideravelmente superior à percentagem de professoras que opta por assinalar que não tem o faz (13.4%). No que se refere ao género masculino, a percentagem de professores que indica ter estas interações é de 14.1%, ou seja, esta percentagem é semelhante à dos professores que indicam não ter estas interações (9.4%). Os resultados revelam que são os elementos de género feminino que mais optam por assinalar, mais frequentemente, que têm interações significativas/consideráveis com pessoa(s) com NEE.

5.2.1.1.3. Relação entre a idade e outras questões

Através da Tabela 8 acedemos aos resultados referentes aos cruzamentos entre a idade (Questão C) e as outras questões da caracterização sociodemográfica. Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.007$) entre a idade (Questão C) e o nível de experiência a ensinar alunos com NEE (Questão I) (ver Tabela 8).

Tabela 8 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referente à idade (Questão C) e a Questão I

Questões	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
C vs I	7.306	0.007*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Através da Tabela 9, acedemos à respetiva *crossstabulation*, o que possibilita uma discussão mais aprofundada.

Tabela 9 – *Crosstabulation*: Idade (Questão C) face à Questão I

Nível de experiência a ensinar alunos com NEE (Questão I)	Idades (Questão C)			Total
	29 anos ou menos	30 - 39 anos	40 ou mais anos	
Nenhum	4	4	7	15
	26.7%	26.7%	46.7%	100.0%
	<u>44.4%</u>	<u>5.6%</u>	<u>10.0%</u>	<u>9.9%</u>
	<u>2.6%</u>	<u>2.6%</u>	<u>4.6%</u>	<u>9.9%</u>
Algum	4	41	35	80
	5.0%	51.2%	43.8%	100.0%
	<u>44.4%</u>	<u>56.9%</u>	<u>50.0%</u>	<u>53.0%</u>
	<u>2.6%</u>	<u>27.2%</u>	<u>23.2%</u>	<u>53.0%</u>
Elevado (pelo menos 30 dias)	1	27	28	56
	1.8%	48.2%	50.0%	100.0%
	<u>11.2%</u>	<u>37.5%</u>	<u>40.0%</u>	<u>37.1%</u>
	<u>0.7%</u>	<u>17.9%</u>	<u>18.5%</u>	<u>37.1%</u>
Total	9	72	70	151
	6.0%	47.7%	46.4%	100.0%
	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>
	<u>6.0%</u>	<u>47.7%</u>	<u>46.4%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

A análise das percentagens referentes a cada linha mostra que, de entre professores que indicam não ter nenhum nível de experiência a ensinar alunos com NEE, um pouco menos de metade indica ter 40 ou mais anos de idade (46.7%), 26.7% indicam ter entre os 30 e os 39 anos de idade, enquanto uma percentagem idêntica indica ter menos de 29 anos de idade (26.7%). De realçar que existe uma percentagem considerável de professores que assinalam ter um nível etário superior a 40 anos de idade e que assumem que não tem nenhum nível de experiência a ensinar estes alunos.

Relativamente aos professores que consideram ter Algum nível de experiência a ensinar alunos com NEE, a maioria (51.2%) apresenta um nível etário entre os 30 e os 39 anos de idade, um pouco menos de metade tem 40 ou mais anos (43.8%) e uma pequena parte (5.0%) indica que tem 29 ou menos anos de idade. Assim, uma elevada percentagem de professores indica ter menos de 30 dias de experiência a ensinar estes

alunos. No que concerne aos professores que indicaram ter um Elevado nível de experiência a ensinar alunos com NEE, isto é, pelo menos 30 dias de experiência, metade destes docentes indicam ter 40 ou mais anos de idade (50.0%), uma percentagem um pouco menor indica ter entre 30 e 39 anos de idade (48.2%) e uma pequena percentagem indica ter 29 ou menos anos de idade (1.8%). Em síntese: Ainda existem muitos professores – quase metade dos inquiridos – que nunca ou pouco contactaram com estes alunos, ao nível da docência.

No que se refere aos resultados apresentados em cada coluna observamos que, no que se refere aos professores que assinalam ter 29 anos ou menos de idade, estes se distribuem de forma igual relativamente aos consideram não ter nenhum nível de experiência a ensinar alunos com NEE (44.4%) e aos que indicam ter Algum nível de experiência a lecionar estes alunos (44.4%). Os restantes 11.2% indicam ter pelo menos 30 dias de experiência a ensinar estes alunos. Quando somamos as percentagens referentes aos professores que, simultaneamente, apresentam 29 ou menos anos de idade e que indicam ter menos de 30 dias de experiência a ensinar estas crianças, observamos que estes representam a grande maioria destes professores (88.8%). No que se refere aos professores que indicam ter entre os 30 e os 39 anos de idade, uma percentagem de 5.6% indica não ter nenhum nível de experiência a ensinar estes alunos, 56.9% indica ter Algum nível de experiência e apenas 37.5% indica ter um nível Elevado. No que concerne aos professores, que indicam ter 40 ou mais anos de idade, uma percentagem de 10.0% indica não ter nenhum nível de experiência a ensinar estes alunos, uma percentagem de 50.0% indicam ter Algum nível de experiência e apenas 40% indicam ter um nível Elevado de experiência. Assim, estes agentes educativos consideram na sua maioria que têm níveis de experiência mais elevados a ensinar alunos com NEE, face aos colegas com mais jovens com 29 anos ou menos de idade.

De entre os professores que indicam ter 40 ou mais anos de idade, 10.0% indica que não tem nenhum nível de experiência a ensinar alunos com NEE, 50% considera ter Algum nível de experiência e 40.0% indica ter um nível de experiência Elevado. Estes resultados revelam, assim, que são os professores que assumem ter níveis etários mais elevados, isto é, de 40 ou mais anos de idade, que mais se encontram representados nos níveis mais elevados de experiência. No entanto, quando somamos as percentagens dos professores que consideram ter, no máximo, Algum nível de experiência a ensinar alunos com NEE, constatamos que mais de metade destes professores considera ter menos de 29 dias de experiência a ensinar alunos com NEE (60.0%).

Em relação aos totais, isto é, à conjugação destas duas variáveis, observamos que apenas 37.1% considera ter um nível de experiência Elevado a ensinar alunos com NEE. Destes, 18.5% tem 40 ou mais anos de idade, 17.9% tem entre os 30 e os 39 anos de idade e 0.7% tem 29 anos ou menos de idade.

5.2.1.1.4. Relação entre o nível mais elevado de habilitações literárias concluído e outras questões

A Tabela 10 apresenta os resultados referentes aos cruzamentos entre o nível mais elevado de habilitações literárias concluído (Questão D) e as outras questões da caracterização sociodemográfica. Existem três relações estatisticamente muito significativas entre a Questão D e as Questões F, G, H (ver Tabela 10).

Tabela 10 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes às ao nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) em relação às questões F, G e H

Questões	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
D vs F	14.872	0.002*
D vs G	16.505	0.001*
D vs H	15.795	0.001*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.002$) entre o nível mais elevado de habilitações literárias concluído (Questão D) e o nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F).

A Tabela 11 apresenta a respetiva *crossstabulation*, permitindo uma compreensão mais aprofundada desta relação. Observamos que, dos professores que assinalam ter nenhum nível de formação em relação à educação de alunos com NEE, 77.6% concluiu uma licenciatura, 14.2% concluiu uma pós-graduação, 8.2% concluiu um mestrado e nenhum destes docentes concluiu um doutoramento. Relativamente aos professores que consideram ter algum nível de formação em relação à educação destes alunos, observamos que 72.9% concluiu uma licenciatura, 18.8% indica ter concluído uma pós-graduação, 8.3% revela ter concluído um mestrado e nenhum indica ter concluído um doutoramento. No que se refere aos professores que consideram ter um elevado nível de formação, o que corresponde a ter concluído pelo menos 40 horas de formação, uma parte (22.2%) concluiu uma licenciatura, 61.1% indica ter concluído uma pós-graduação, 11.1% concluíram um mestrado e 5.6% concluíram um doutoramento.

Tabela 11 – *Crosstabulation*: Nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) face à Questão F

Nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F)	Habilitações literárias (Questão D)				Total
	Licenciatura	Pós Graduação	Mestrado	Doutoramento	
Nenhum	66	12	7	0	85
	77.6%	14.2%	8.2%	0.0%	100.0%
	62.9%	37.5%	53.8%	0.0%	56.3%
	<u>43.7%</u>	<u>7.9%</u>	<u>4.6%</u>	<u>0.0%</u>	<u>56.3%</u>
Algum	35	9	4	0	48
	72.9%	18.8%	8.3%	0.0%	100.0%
	33.3%	28.1%	30.8%	0.0%	31.8%
	<u>23.2%</u>	<u>6.0%</u>	<u>2.6%</u>	<u>0.0%</u>	<u>31.8%</u>
Elevado (pelo menos 40 horas)	4	11	2	1	18
	22.2%	61.1%	11.1%	5.6%	100.0%
	3.8%	34.4%	15.4%	100.0%	11.9%
	<u>2.6%</u>	<u>7.3%</u>	<u>1.3%</u>	<u>0.7%</u>	<u>11.9%</u>
Total	105	32	13	1	151
	69.5%	21.2%	8.6%	0.7%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>69.5%</u>	<u>21.2%</u>	<u>8.6%</u>	<u>0.7%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Quando acedemos aos resultados referentes a cada coluna, observamos, no que concerne aos professores que concluíram uma licenciatura, que a maioria (62.9%) indica ter nenhum nível de formação, 33.3% indica ter algum nível de formação e apenas 3.8% assume ter um nível Elevado de formação em relação à educação de alunos com NEE. Relativamente aos professores que concluíram uma pós-graduação, diminui a percentagem de professores que consideram ter nenhum (37.5%) e algum (28.1%) nível de formação, aumentando a percentagem dos que consideram ter um Elevado nível de formação (34.4%). Curiosamente, quando acedemos aos resultados referentes ao grupo de professores que concluiu um mestrado, observamos que a maioria (53.8%) indica que tem nenhum nível de formação, 30.8% indica ter algum nível de formação e apenas 15.4% indica ter um elevado nível de formação. No que concerne ao docente que indica que concluiu um doutoramento (N = 1), este afirma ter um nível elevado de formação (100%).

Em relação aos totais, isto é, à conjugação destas duas variáveis, observamos que 11.9% dos professores considera ter um Elevado nível de formação, enquanto 31.8% considera ter Algum e 56.3% afirma não ter Nenhum nível de formação. Quando somamos as percentagens dos professores que consideram ter Nenhum e Algum nível de formação em relação à educação de alunos com NEE, o resultado é que 88.1% dos professores inquiridos estão nesta situação.

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.001$) entre o nível mais elevado de habilitações literárias concluído (Questão D) e os conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (Questão G). A Tabela 12 apresenta a respetiva *crosstabulation*, o que permite aceder a uma compreensão mais alargada desta relação.

Tabela 12 – *Crosstabulation*: Nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) face à Questão G

Conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (Questão G)	Habilitações literárias (Questão D)				Total
	Licenciatura	Pós Graduação	Mestrado	Doutorament o	
	0	6	2	1	9
Muito Bom	0.0%	66.7%	22.2%	11.1%	100.0%
	<i>0.0%</i>	<i>18.8%</i>	<i>15.4%</i>	<i>100.0%</i>	<i>6.0%</i>
	<u>0.0%</u>	<u>4.0%</u>	<u>1.3%</u>	<u>0.7%</u>	<u>6.0%</u>
	21	11	1	0	33
Bom	63.6%	33.3%	3.0%	0.0%	100.0%
	<i>20.0%</i>	<i>34.4%</i>	<i>7.7%</i>	<i>0.0%</i>	<i>21.9%</i>
	<u>13.9%</u>	<u>7.3%</u>	<u>0.7%</u>	<u>0.0%</u>	<u>21.9%</u>
	51	11	5	0	67
Médio	76.1%	16.4%	7.5%	0.0%	100.0%
	<i>48.6%</i>	<i>34.4%</i>	<i>38.5%</i>	<i>0.0%</i>	<i>44.4%</i>
	<u>33.8%</u>	<u>7.3%</u>	<u>3.3%</u>	<u>0.0%</u>	<u>44.4%</u>
	31	3	5	0	39
Fraco	79.5%	7.7%	12.8%	0.0%	100.0%
	<i>29.5%</i>	<i>9.4%</i>	<i>38.5%</i>	<i>0.0%</i>	<i>25.8%</i>
	<u>20.5%</u>	<u>2.0%</u>	<u>3.3%</u>	<u>0.0%</u>	<u>25.8%</u>
	2	1	0	0	3
Muito Fraco	66.7%	33.3%	0.0%	0.0%	100.0%
	<i>1.9%</i>	<i>3.1%</i>	<i>0.0%</i>	<i>0.0%</i>	<i>2.0%</i>
	<u>1.3%</u>	<u>0.7%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>2.0%</u>
	105	32	13	1	151
Total	69.5%	21.2%	8.6%	0.7%	100.0%
	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>
	<u>69.5%</u>	<u>21.2%</u>	<u>8.6%</u>	<u>0.7%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Através da análise das percentagens referentes a cada linha observamos que, dos professores que indicam um muito bom nível de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE, nenhum (0.0%) concluiu apenas uma licenciatura, 66.7% concluíram uma pós-graduação, 22.2% concluíram um mestrado e 11.1% concluíram um doutoramento. Observamos ainda que, relativamente aos professores que assumem ter um nível bom de conhecimentos, uma maioria (63.6%) indica ter concluído uma licenciatura, 33.3% uma pós-graduação, 3.0% um mestrado e

nenhum destes assume ter concluído um doutoramento (0.0%). Dos que consideram ter um nível médio de conhecimentos, continuamos a ter uma maioria que concluiu uma licenciatura (76.1%), enquanto 16.4% assumiu ter concluído uma pós-graduação (16.4%) e os restantes concluíram um mestrado (7.5%). Mais uma vez, nenhum destes agentes educativos concluiu um doutoramento (0.0%). No que concerne aos professores que consideram ter um nível fraco de conhecimentos, vemos que: 79.5% concluiu no máximo uma licenciatura; 7.7% concluiu uma pós-graduação; e 12.5% concluiu um mestrado. Relativamente aos docentes que consideram ter um nível muito fraco de conhecimentos são 66.7% os que concluíram uma licenciatura e os restantes 33.3%, concluíram uma pós-graduação. Nenhum (0.0%) dos docentes que indicam ter um nível muito fraco de conhecimentos concluiu um mestrado ou um doutoramento.

Através das percentagens referentes a cada coluna observamos que, entre a totalidade dos professores que concluiu uma licenciatura, nenhum considera ter um nível muito bom de conhecimentos (0.0%), um quinto considera ter um nível bom (20.0%), um pouco menos de metade considera ter um nível médio (48.6%), enquanto 29.5% afirma ter um nível fraco e 1.9% indica ter um nível muito fraco de conhecimentos. Observamos, assim, que 80.0% dos professores que concluiu apenas uma licenciatura considera ter, no máximo, um nível médio de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE. Relativamente aos professores que concluíram uma pós-graduação, há 18.8% que consideram ter um nível muito bom de conhecimentos, 34.4% consideram ter um nível bom de conhecimentos, uma percentagem igual indica ter um nível médio de conhecimentos, os restantes consideram ter um nível fraco (9.4%) e muito fraco de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE. Observamos, assim, que um pouco mais de metade destes professores consideram ter, no mínimo, um nível bom de conhecimentos (53.2%).

No que concerne aos professores que concluíram um mestrado, observamos que 15.4% considera ter um nível muito bom de conhecimentos, 7.7% considera ter um nível de conhecimentos bom, 38.5% indica ter um nível médio de conhecimentos, os restantes assumem ter um nível fraco de conhecimentos (38.5%), pois nenhum destes professores considera ter um nível muito fraco de conhecimentos (0.0%). Assim, 61.5% destes professores considera ter, no mínimo, um nível médio de conhecimentos. No que concerne ao docente que concluiu um doutoramento, este considera ter um nível muito bom de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com

NEE (100.0%). Em síntese: a análise de resultados revela que os docentes que concluíram habilitações literárias mais elevadas tendem a assinalar níveis de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE, também mais elevados.

No que se refere aos totais observamos que uma percentagem superior a um quarto destes professores assume ter, no máximo, um grau fraco de conhecimentos (27.8%): 21.8% concluíram uma licenciatura; 2.7% concluíram uma pós-graduação; e os restantes um mestrado (3.3%). Nenhum destes docentes concluiu um doutoramento (0.0%). Em síntese: esta análise mostra que os professores que concluíram níveis mais elevados de habilitações literárias tendem, com mais frequência, a considerar que têm também níveis mais elevados de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE.

O cruzamento entre o nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) e o grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H) revela que existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.001$). A Tabela 13 apresenta a respetiva *crosstabulation*.

Quando analisamos os resultados referentes a cada linha, observamos que, dos professores que consideram ter um muito bom grau de confiança para ensinar alunos com NEE, 25.0% concluiu uma licenciatura, 50.0% uma pós-graduação e os restantes um mestrado (25.0%), pois nenhum concluiu um doutoramento (0.0%). Relativamente aos professores que indicam ter um nível de confiança bom, observamos que estes se distribuem de forma quase idêntica pelos professores que indicam ter concluído uma licenciatura (52.0%) e os professores que indicam ter concluído uma pós-graduação (48%). É de realçar, assim, que são os níveis mais baixos de habilitações literárias que passam a estar mais representados, ao contrário do que observamos relativamente ao grupo de professores que considera ter um nível muito bom. No que se refere aos professores que consideram ter um grau de confiança médio, 74.6% concluiu uma licenciatura, 15.5% concluiu uma pós-graduação e os restantes concluíram um mestrado (9.9%). Relativamente aos professores que consideram ter um fraco grau de confiança, continuamos a observar que uma maioria de 75.6% concluiu uma licenciatura. Porém, há também 12.2% que concluíram uma pós-graduação, ou seja, 9.8% terminaram um mestrado e 2.4% um doutoramento. Relativamente aos professores que consideram ter um muito fraco grau de confiança para ensinar alunos com NEE apenas estão representados os que concluíram uma licenciatura (100%). Em síntese: apercebemo-nos

que nem sempre os graus de confiança correspondem aos níveis de formação que afirmaram ter mais conhecimentos, embora se mantenha a tendência para mais habilitações literárias se associarem a maiores graus de confiança.

Tabela 13 – *Crosstabulation*: Nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) face à Questão H

Grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H)	Habilitações literárias (Questão D)				Total
	Licenciatura	Pós Graduação	Mestrado	Doutoramento	
	2	4	2	0	8
Muito Bom	25.0%	50.0%	25.0%	0.0%	100.0%
	<u>1.9%</u>	<u>12.5%</u>	<u>15.4%</u>	<u>0.0%</u>	<u>5.3%</u>
	<u>1.3%</u>	<u>2.6%</u>	<u>1.3%</u>	<u>0.0%</u>	<u>5.3%</u>
	13	12	0	0	25
Bom	52.0%	48.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	<u>12.4%</u>	<u>37.5%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>16.6%</u>
	<u>8.6%</u>	<u>7.9%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>16.6%</u>
	53	11	7	0	71
Médio	74.6%	15.5%	9.9%	0.0%	100.0%
	<u>50.5%</u>	<u>34.4%</u>	<u>53.8%</u>	<u>0.0%</u>	<u>47.0%</u>
	<u>35.1%</u>	<u>7.3%</u>	<u>4.6%</u>	<u>0.0%</u>	<u>47.0%</u>
	31	5	4	1	41
Fraco	75.6%	12.2%	9.8%	2.4%	100.0%
	<u>29.5%</u>	<u>15.6%</u>	<u>30.8%</u>	<u>100.0%</u>	<u>27.2%</u>
	<u>20.5%</u>	<u>3.3%</u>	<u>2.6%</u>	<u>0.7%</u>	<u>27.2%</u>
	6	0	0	0	6
Muito Fraco	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	<u>5.7%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>4.0%</u>
	<u>4.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>4.0%</u>
	105	32	13	1	151
Total	69.5%	21.2%	8.6%	0.7%	100.0%
	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>
	<u>69.5%</u>	<u>21.2%</u>	<u>8.6%</u>	<u>0.7%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Através da análise das percentagens referentes a cada coluna observamos que, de entre a totalidade de professores que concluíram uma licenciatura, uma maioria de 64.8% considera ter, no mínimo, um grau médio de confiança: 1.9% considera ter um grau muito bom de confiança; 12.4% um grau bom; e 50.5% um grau médio. Os restantes encontram-se representados entre os que consideram ter um nível fraco (29.5%) e muito fraco (5.7%), de confiança para ensinar estes alunos. No que concerne aos professores que concluíram uma pós-graduação, 50% considera ter, no mínimo, um Bom grau de confiança para ensinar alunos com NEE. Destes: 12.5% considera ter um Muito Bom grau de confiança; e 37.5% considera ter um bom grau de confiança. Os restantes professores consideram ter um grau médio (34.4%) e fraco (15.6%).

Relativamente aos professores que concluíram um mestrado observamos que a maioria (69.2%) considera ter, no mínimo, um grau médio de confiança para ensinar estes alunos. Destes, 53.8% indicam ter um grau médio de confiança e 15.4% um muito bom. Os restantes consideram ter um fraco grau de confiança para ensinar estes alunos (30.8%). Assim, quando confrontamos os resultados referentes ao grupo de professores que concluíram uma pós-graduação e o de professores que concluíram um mestrado, observamos que são os professores que concluíram uma pós-graduação, que indicam ter graus de confiança mais elevados para ensinar estas crianças. Por sua vez, o professor que concluiu um doutoramento indica ter um fraco grau de confiança para ensinar alunos com NEE. Deste modo, vemos como nem sempre existe uma relação direta entre conhecimentos e confiança.

No que se refere aos totais, ou seja, à conjugação destas duas variáveis, observamos que 31.2% destes professores considera ter um fraco ou um muito fraco grau de confiança para ensinar alunos com NEE. Destes: 24.5% concluíram uma licenciatura; 3.3% concluíram uma pós-graduação; uma percentagem menor concluiu um mestrado (2.6%); e 0.7% um doutoramento.

5.2.1.1.5. Relação entre interações com pessoa(s) com NEE e outras questões

A Tabela 14 mostra os resultados referentes aos cruzamentos entre as interações com pessoa(s) com NEE (Questão E) e as outras questões da caracterização sociodemográfica. Existem quatro relações estatisticamente muito significativas entre a Questão E e as Questões F, G, H e I (ver Tabela 14).

Tabela 14 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes às interações com pessoa(s) com NEE (Questão E) em relação às questões F, G, H, I

Questões	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
E vs F	10.270	0.001*
E vs G	7.771	0.005*
E vs H	12.138	0.000*
E vs I	22.553	0.000*

*Estatisticamente muito significativo

**Estatisticamente significativo

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.001$) entre as interações com pessoa(s) com NEE (Questão E) e o nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F). Através da Tabela 15 acedemos à respetiva *crosstabulation*, que nos permite compreender melhor esta relação.

Tabela 15 – *Crosstabulation*: Interações com pessoa(s) com NEE (Questão E) face à Questão F

Formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F)	Interações com pessoa(s) com NEE (Questão E)		Total
	Sim	Não	
Nenhum	56	27	83
	67.5%	32.5%	100.0%
	48.7%	79.4%	55.7%
	<u>37.6%</u>	<u>18.1%</u>	<u>55.7%</u>
Algum	42	6	48
	87.5%	12.5%	100.0%
	36.5%	17.6%	32.2%
	<u>28.2%</u>	<u>4.0%</u>	<u>32.2%</u>
Elevado (pelo menos 40 horas)	17	1	18
	94.4%	5.6%	100.0%
	14.8%	2.9%	12.1%
	<u>11.4%</u>	<u>0.7%</u>	<u>12.1%</u>
Total	115	34	149
	77.2%	22.8%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>77.2%</u>	<u>22.8%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Através da análise das percentagens referentes a cada linha observamos que, dos professores que assinalaram nenhum nível de formação em relação à educação de alunos com NEE, uma maioria de 67.5% indica ter interações com pessoa(s) com NEE, enquanto 32.5% indica não as ter. Nos que afirmam ter algum nível de formação em relação à educação de alunos com NEE, continuamos a ter uma maioria que indica ter interações com pessoa(s) com NEE (87.5%) e os restantes afirmam não ter estas interações (12.5%). No que se refere aos professores que consideram ter um Elevado nível de formação em relação à educação de alunos com NEE, continua a haver uma maioria de professores que indica ter interações com pessoa(s) com NEE (94.4%). No entanto, observamos também que 5.6% destes professores indica não ter estas interações. Em síntese: vários professores que consideram ter um Elevado nível de formação em relação à educação de alunos com NEE não têm interações com essas pessoa(s).

Através da análise das percentagens referentes a cada coluna, observamos que, entre os professores que indicam ter interações com pessoas com NEE: 36.5% considera ter algum nível de formação; e 14.8% um elevado nível de formação. Quando somamos estas percentagens, apenas um pouco mais de metade destes profissionais indica ter, pelo menos, algum nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (51.3%). Os restantes 48.7% indicam não ter nenhum nível de formação em relação à

educação de alunos com NEE. Relativamente ao grupo de professores que indica não ter interações com pessoa(s) com NEE, uma maioria de 79.4% indica não ter nenhum nível de formação em relação à educação de alunos com NEE. Para além destes, 17.6% indicam ter algum nível de formação e os restantes 2.9% indicam um Elevado nível de formação.

Relativamente aos totais, ou seja, à conjugação destas duas variáveis, observamos que é entre os que assumem ter interações com pessoa(s) com NEE que se encontram mais representados os professores que indicam não ter nenhum nível de formação em relação à educação de alunos com NEE.

Observamos também que existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.005$) entre as interações com pessoa(s) com NEE (Questão E) e o nível de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (Questão G). A Tabela 16 apresenta a respetiva *crosstabulation*.

Quando analisamos os resultados referentes a cada coluna, observamos que dos professores que consideram ter um muito bom nível de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE, uma maioria de 88.9% indica ter interações com pessoa(s) com NEE, enquanto 11.1% indica não ter essas interações. Relativamente aos professores que consideram ter um Bom nível de conhecimentos, continuamos a ter uma maioria que indica ter interações (93.9%) e uma pequena parte indica não ter (6.1%). No que concerne os professores que consideram ter um nível médio de conhecimentos, observamos que diminuem os que consideram ter interações com pessoa(s) com NEE (73.1%), aumentando a percentagem dos que indicam não ter estas interações (26.9%). Observamos, ainda, que dos professores que consideram ter um nível fraco de conhecimentos, a maioria continua a indicar que tem interações com pessoa(s) com NEE (70.3%) e uma minoria indica não ter estas interações (29.7%). No que se refere aos professores que consideram ter um nível muito fraco de conhecimentos observamos que uma minoria destes professores indicaram ter interações (33.3%) e que uma maioria indica não as ter (66.7%). Em síntese: apercebemo-nos que é entre os grupos de professores que consideram ter níveis de conhecimentos mais elevados, que se encontram mais representados professores que referem ter interações com pessoa(s) com NEE.

Tabela 16 – *Crosstabulation*: Interações com pessoa(s) com NEE (Questão E) face à Questão G

Conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (Questão G)	Interações com pessoa(s) com NEE (Questão E)		Total
	Sim	Não	
	8	1	9
Muito Bom	88.9%	11.1%	100.0%
	7.0%	2.9%	6.0%
	<u>5.4%</u>	<u>0.7%</u>	<u>6.0%</u>
	31	2	33
Bom	93.9%	6.1%	100.0%
	27.0%	5.9%	22.1%
	<u>20.8%</u>	<u>1.3%</u>	<u>22.1%</u>
	49	18	67
Médio	73.1%	26.9%	100.0%
	42.5%	52.9%	45.0%
	<u>32.9%</u>	<u>12.1%</u>	<u>45.0%</u>
	26	11	37
Fraco	70.3%	29.7%	100.0%
	22.6%	32.4%	24.8%
	<u>17.4%</u>	<u>7.4%</u>	<u>24.8%</u>
	1	2	3
Muito Fraco	33.3%	66.7%	100.0%
	0.9%	5.9%	2.0%
	<u>0.7%</u>	<u>1.3%</u>	<u>2.0%</u>
	115	34	149
Total	77.2%	22.8%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>77.2%</u>	<u>22.8%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Através da análise dos resultados apresentados em cada coluna, observamos que entre os professores que indicam ter interações com pessoa(s) com NEE: 42.5% consideram ter um nível médio de conhecimentos; 27.0% um nível bom; e uma pequena parte (7.0%) considera ter um nível muito bom de conhecimentos. Assim, quando somamos estas percentagens, observamos que existe uma maioria de 76.5% que considera ter, no mínimo, um nível médio de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE. Dos restantes, 22.6% consideram ter um nível fraco de conhecimentos, enquanto 0.9% assume ter um nível muito fraco de conhecimentos. Quando somamos estas percentagens, vemos que 23.5% destes professores assumem ter, no máximo, um nível fraco destes conhecimentos. Relativamente aos professores que consideram não ter interações com pessoa(s) com NEE: 52.9% consideram ter um nível médio de conhecimentos; 5.9% um nível bom; e uma pequena parte (2.9%) considera ter um nível muito fraco de conhecimentos. Continuamos, assim, a ter uma maioria que considera ter, no mínimo, um nível médio

de conhecimentos (61.7%). No que se refere aos professores que consideram ter, no máximo, um nível fraco de conhecimentos (38.3%): 32.4% consideram ter um nível fraco de conhecimentos; e 5.9% assume ter um nível muito fraco de conhecimentos. Em síntese: observamos que os professores, que assumem ter interações com pessoa(s) com NEE se encontram mais representados nos níveis mais elevados de conhecimentos da legislação/políticas nacionais no que se refere a crianças com NEE.

Relativamente aos totais, 26.8% dos professores indica ter, no máximo, um nível Fraco de conhecimentos. Destes, 18.1% indica ter interações com pessoa(s) com NEE, enquanto 8.7% indica não ter estas interações.

Existe uma relação muito significativa ($p = 0.000$) entre as interações com pessoa(s) com NEE (Questão E) e os graus de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H). A Tabela 17 apresenta a respetiva *crosstabulation*, que facilita uma compreensão mais aprofundada desta relação estatística.

Através da análise das percentagens referentes a cada linha observamos que, dos professores que assumem ter um muito bom grau de confiança para ensinar alunos com NEE, todos revelam ter interações com pessoa(s) com NEE (100.0%). No que concerne ao grupo de professores que relatam um bom grau de confiança para ensinar alunos com NEE, continuamos a ter uma maioria que assumem ter interações (96.0%), e 4.0% afirma não as ter. Relativamente aos professores que consideram ter um médio grau de confiança para ensinar alunos com NEE, continuamos a ter uma maioria, ainda que menor que a anterior, de professores que indicam ter interações com pessoa(s) com NEE (76.1%) e uma percentagem um pouco inferior a um quarto que indica não ter estas interações (23.9%). Dos professores que assumem ter um fraco grau de confiança, mais de metade assume ter interações significativas (69.2%) e uma parte assume não ter estas interações (30.8%). Relativamente aos professores que consideram ter um muito fraco grau de confiança observamos que uma parte destes professores indica ter interações com pessoas(s) com NEE (33.3%), enquanto 66.7% indica não ter estas interações. Em síntese: é entre os graus de maior confiança para ensinar alunos com NEE que os professores que indicam ter interações com pessoa(s) com NEE estão mais representados.

Tabela 17 – *Crosstabulation*: Interações com pessoa(s) com NEE (Questão E) face à Questão H

Graus de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H)	Interações com pessoa(s) com NEE (Questão E)		Total
	Sim	Não	
	8	0	8
Muito Bom	100.0%	0.0%	100.0%
	7.0%	0.0%	5.4%
	<u>5.4%</u>	<u>0.0%</u>	<u>5.4%</u>
	24	1	25
Bom	96.0%	4.0%	100.0%
	20.9%	2.9%	16.8%
	<u>16.1%</u>	<u>0.7%</u>	<u>16.8%</u>
	54	17	71
Médio	76.1%	23.9%	100.0%
	47.0%	50.0%	47.7%
	<u>36.2%</u>	<u>11.4%</u>	<u>47.7%</u>
	27	12	39
Fraco	69.2%	30.8%	100.0%
	23.4%	35.3%	26.2%
	<u>18.1%</u>	<u>8.1%</u>	<u>26.2%</u>
	2	4	6
Muito Fraco	33.3%	66.7%	100.0%
	1.6%	11.8%	4.0%
	<u>1.3%</u>	<u>2.7%</u>	<u>4.0%</u>
	115	34	149
Total	77.2%	22.8%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>77.2%</u>	<u>22.8%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Através da análise dos resultados referentes a cada coluna observamos que, dos professores que indicam ter interações com pessoa(s) com NEE: 47.0% considera ter um Médio grau de confiança; 20.9% um bom grau de confiança; enquanto que 7.0% indica um muito bom grau de confiança. Quando somamos estas percentagens, a maioria indica ter, no mínimo, um médio grau de confiança para ensinar alunos com NEE (74.9%). Dos restantes professores, cerca de 23.5% indicam ter um fraco grau de confiança para ensinar alunos com NEE, enquanto que 1.6% indicam ter um muito fraco grau de confiança. Quando somamos estas percentagens, uma percentagem ligeiramente maior a um quinto destes professores indica ter, no máximo, um fraco grau de confiança para ensinar alunos com NEE (25.1%). Assim, são os professores que indicam ter interações com pessoa(s) com NEE que mais tendem a assumir, pelo menos, um médio grau de confiança para ensinar estes alunos.

Observamos, ainda, que dos professores que indicam não ter interações com pessoa(s) com NEE, 50.0% considera ter um médio grau de confiança para ensinar alunos com NEE, 35.3% considera ter um fraco grau de confiança para ensinar estes

alunos e 11.8% um muito fraco grau de confiança. Quando somamos estas percentagens, existe uma maioria que indica ter, no máximo, um médio grau de confiança para ensinar alunos com NEE (97.1%). Assim, apenas uma pequena parte destes professores considera ter um bom grau de confiança para ensinar alunos com NEE (2.9%), pois nenhum dos professores considera ter um muito bom grau de confiança (0.0%). Em síntese: dos professores que indicam não ter interações com pessoa(s) com NEE, a maioria indica ter, no máximo, um médio grau de confiança para ensinar estes alunos. Os professores que indicam ter interações com pessoa(s) com NEE são os que mais indicam ter graus mais elevados de confiança para ensinar alunos com NEE e são os professores que indicam não ter essas interações os que mais preenchem os graus mais moderados de confiança para ensinar alunos com NEE.

No que se refere aos totais, 30.2% destes professores considera ter, no máximo, um fraco grau de confiança para ensinar alunos com NEE. Estes professores distribuem-se de forma desigual: alguns indicam ter interações com pessoa(s) com NEE (19.4%) e uma percentagem ainda menor indica não ter estas interações (10.8%). Assim, cerca de um pouco menos de um quinto da totalidade destes professores (19.4%) indica, simultaneamente, ter interações com pessoa(s) com NEE e ter, no máximo, um fraco grau de confiança para ensinar alunos com NEE. Em síntese: os professores que indicam ter graus mais elevados de confiança para ensinar alunos com NEE tendem, com mais frequência, a assumir que têm interações com pessoas com pessoa(s) com NEE. No entanto, existe uma minoria de professores que considera, simultaneamente, ter níveis moderados de confiança para ensinar alunos com NEE e interações com pessoa(s) com NEE.

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre as interações com pessoa(s) com NEE (Questão E) e o nível de experiência a ensinar alunos com NEE (Questão I). A Tabela 18 apresenta a respetiva *crosstabulation*, facilitando uma compreensão mais aprofundada desta relação.

Através da análise detalhada dos resultados apresentados na Tabela 18 observamos que, dos professores que assinalaram ter nenhum nível de experiência a ensinar alunos com NEE, 26.7% considera ter interações com pessoa(s) com NEE e 73.3% consideram não ter estas interações. No que concerne aos professores que consideram ter algum nível de experiência a ensinar alunos com NEE, observamos que 75.6% indica ter interações com pessoa(s) com NEE e 24.4% indica não ter estas interações. Esta maioria aumenta, no que concerne aos professores que consideram ter

um elevado nível de experiência. Assim, no que se refere aos professores que assinalam ter este nível de experiência, observamos que 92.9% dos professores consideram ter interações com pessoa(s) com NEE e 7.1% considera não ter estas interações. Apercebemo-nos que, de entre os professores que consideram ter os níveis mais elevados de experiência a ensinar alunos com NEE se encontram, os que assinalam simultaneamente ter interações com pessoa(s) com NEE.

Tabela 18 – *Crosstabulation*: Interações com pessoa(s) com NEE (Questão E) face à Questão I

Nível de experiência a ensinar alunos com NEE (Questão I)	Interações com pessoa(s) com NEE (Questão E)		Total
	Sim	Não	
Nenhum	4	11	15
	26.7%	73.3%	100.0%
	3.5%	32.4%	10.1%
	<u>2.7%</u>	<u>7.4%</u>	<u>10.1%</u>
Algum	59	19	78
	75.6%	24.4%	100.0%
	51.3%	55.8%	52.3%
	<u>39.6%</u>	<u>12.7%</u>	<u>52.3%</u>
Elevado (pelo menos 30 dias)	52	4	56
	92.9%	7.1%	100.0%
	45.2%	11.8%	37.6%
	<u>34.9%</u>	<u>2.7%</u>	<u>37.6%</u>
Total	115	34	149
	77.2%	22.8%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>77.2%</u>	<u>22.8%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; percentagens por coluna; percentagens do total

No que concerne aos resultados apresentados em cada coluna observamos que, dos professores que assinalam ter interações com pessoa(s) com NEE, 3.5% considera não ter nenhum nível de experiência a ensinar alunos com NEE, 51.3% considera ter algum nível de experiência e 45.2% um elevado nível de experiência. Assim, um pouco mais de metade destes professores (54,8%), assinala, simultaneamente, ter interações com pessoa(s) com NEE e ter, no máximo, Algum nível de experiência a ensinar estes alunos. Relativamente aos professores que indicam não ter interações com pessoa(s) com NEE, 32.4% considera não ter nenhum nível de experiência a ensinar alunos com NEE, 55.8% indica ter algum nível de experiência e apenas 11.8% indica ter um elevado nível de experiência. Em síntese: são os professores que indicam ter interações com pessoa(s) com NEE que assinalam, com mais frequência, ter níveis de experiência a ensinar alunos com NEE mais elevados.

Através da apresentação de resultados referente aos totais, observamos que mais de metade dos professores que assinalam ter, no máximo, algum nível de experiência a ensinar alunos com NEE (62.4%). Destes, 42.3% assinalam ter interações com pessoa(s) com NEE e 20.1% indica não ter estas interações. Apercebemo-nos, assim, de que existe uma considerável percentagem de professores que assinalam ter interações com pessoa(s) com NEE e que indicam ter algum nível de experiência a ensinar alunos com NEE.

5.2.1.1.6. Relação entre o nível de formação em relação à educação de alunos com NEE e outras questões

A Tabela 19 mostra os resultados relativos aos cruzamentos entre o nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) e as outras questões da caracterização sociodemográfica. Existem três relações estatisticamente muito significativas entre a Questão F e as Questões G, H e I (ver tabela 19).

Tabela 19 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) em relação às questões G, H, I

Questões	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
F vs G	36.123	0.000*
F vs H	29.553	0.000*
F vs I	13.796	0.001*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

No que concerne ao cruzamento entre nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) e a Questão G, observamos a existência de uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$). A Tabela 20 apresenta a respetiva *crosstabulation*.

Quando analisamos os resultados referentes a cada linha observamos que, dos professores que indicam ter um muito bom nível de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE: 66.7% indicam ter um elevado nível de formação em relação à educação de alunos com NEE; 22.2% indicam não ter nenhum nível de formação e 11.1% indicam ter algum nível de formação. Relativamente aos professores que indicam ter um Bom nível de conhecimentos, 48.5% indica ter algum nível de formação em relação à educação de alunos com NEE, 27.3% indica não ter formação e 24.2% indica ter um elevado nível de formação, o que significa ter pelo menos 40 horas de formação.

Tabela 20 – *Crosstabulation*: Nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) face à Questão G

Conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (Questão G)	Nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F)			Total
	Nenhum	Algum	Elevado (pelo menos 40 horas)	
	2	1	6	9
Muito Bom	22.2%	11.1%	66.7%	100.0%
	<u>2.4%</u>	<u>2.1%</u>	<u>33.3%</u>	<u>6.0%</u>
	<u>1.3%</u>	<u>0.7%</u>	<u>4.0%</u>	<u>6.0%</u>
	9	16	8	33
Bom	27.3%	48.5%	24.2%	100.0%
	<u>10.6%</u>	<u>33.3%</u>	<u>44.5%</u>	<u>21.9%</u>
	<u>6.0%</u>	<u>10.6%</u>	<u>5.3%</u>	<u>21.9%</u>
	40	23	4	67
Médio	59.7%	34.3%	6.0%	100.0%
	<u>47.0%</u>	<u>47.9%</u>	<u>22.2%</u>	<u>44.4%</u>
	<u>26.5%</u>	<u>15.2%</u>	<u>2.6%</u>	<u>44.4%</u>
	31	8	0	39
Fraco	79.5%	20.5%	0.0%	100.0%
	<u>36.5%</u>	<u>16.7%</u>	<u>0.0%</u>	<u>25.8%</u>
	<u>20.5%</u>	<u>5.3%</u>	<u>0.0%</u>	<u>25.8%</u>
	3	0	0	3
Muito Fraco	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	<u>3.5%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>2.0%</u>
	<u>2.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>2.0%</u>
	85	48	18	151
Total	56.3%	31.8%	11.9%	100.0%
	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>
	<u>56.3%</u>	<u>31.8%</u>	<u>11.9%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

No que concerne aos professores que indicam ter um médio nível de conhecimentos, observamos que 59.7% indica não ter nenhum nível de formação, 34.3% indicam ter algum nível de formação, enquanto que 6.0% assinala um elevado nível de formação. Dos professores que indicam ter um fraco nível de conhecimentos uma maioria (79.5%) considera ter nenhum nível de formação e 20.5% assume ter algum nível de formação, pois nenhum destes professores considera ter fraco nível de formação. No que concerne aos professores que indicam ter um muito fraco nível de conhecimentos todos indicaram não ter nenhum nível de formação. Em síntese: são os professores que indicam ter um muito bom nível de conhecimentos os que mais frequentemente indicam ter um elevado nível de formação. Porém, também se observa que alguns professores sem formação procuraram desenvolver conhecimentos neste

domínio e que uma pequena percentagem dos que tiveram formação não beneficiaram da mesma.

Através da análise das percentagens referentes a cada coluna, observamos que, entre os professores que indicam ter nenhum nível de formação em relação à educação de alunos com NEE, uma maioria (87.0%) indica ter, no máximo, um nível médio de conhecimentos: 47.0% indica ter um nível médio de conhecimentos; 36.5% um nível fraco; e 3.5% um nível muito fraco. Os restantes (13.0%) consideram ter um bom (10.6%) e um muito bom (2.4%) nível de conhecimentos. Relativamente ao grupo de professores que indicam ter algum nível de formação em relação à educação de alunos com NEE, observamos que a maioria considera ter, no mínimo, um nível médio de conhecimentos (83.3%): 47.9% considera ter um nível médio, cerca de 33.3% indica ter um nível bom; e 2.1% um nível muito bom. Os restantes indicam ter um nível fraco (16.7%), pois nenhum destes professores indica ter um muito fraco nível de formação. Entre os grupo de professores que indicam ter um elevado nível de formação, uma percentagem superior a três quartos indica ter, no mínimo, um bom nível de formação (77.8%): 44.5% indica ter um bom nível de formação; e 33.3% um muito bom nível de formação. Entre os restantes, uma percentagem inferior a um quarto considera ter um nível médio de conhecimentos (22.2%). O mais relevante é que nenhum destes docentes considera ter um nível fraco (0.0%) ou muito Fraco (0.0%) de conhecimentos da legislação. Em síntese: observamos que são os professores que assinalam ter os níveis de formação mais elevados os que tendem, com mais frequência, a considerar que têm níveis de conhecimentos da legislação/políticas nacionais mais elevados.

Relativamente aos totais, observamos que a carência de conhecimentos é mais acentuada entre os professores que indicam ter, no máximo, Algum nível de formação. Assim, os que consideram ter, no máximo, um nível Fraco de conhecimentos: há 22.5% que indicam não ter nenhum nível de formação; 5.3% que consideram ter algum nível de formação; e nenhum destes docentes assinala que tem um elevado nível de formação (0.0%). Uma análise detalhada dos resultados revela, ainda, que são os professores que consideram ter um nível muito fraco de conhecimentos aqueles que indicam que não têm nenhum nível de formação (2.0%). A apresentação de resultados mostra que os professores que assinalam ter níveis mais moderados de conhecimentos são também os que têm menores níveis de formação.

No que se refere, ao cruzamento entre nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) e a confiança para ensinar alunos com NEE (Questão

H), os resultados revelam a existência de uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre estas duas questões. A Tabela 21 apresenta a respetiva *crosstabulation*, o que permite aprofundar o conhecimento sobre esta relação.

Através da análise dos resultados referentes a cada linha observamos que, entre os professores que consideram ter um muito bom grau de confiança para ensinar alunos com NEE, 75.0% que indica ter um elevado nível de formação em relação à educação de alunos com NEE. Os restantes 25.0% distribuem-se de forma idêntica: 12.5% consideram ter algum; enquanto os outros 12.5% consideram não ter nenhum grau de confiança para ensinar alunos com NEE. Observamos, assim, que três quartos destes professores frequentou pelo menos 40 horas de formação em relação à educação de alunos com NEE. No que se refere aos professores que consideram ter um bom grau de confiança, 36.0% considera ter algum nível de formação e os restantes 64.0% distribuem-se de forma idêntica: 32.0% consideram não ter nenhum nível de formação; enquanto os outros 32% consideram ter um elevado nível.

Tabela 21 – *Crosstabulation*: Nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) face à Questão H

Grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H)	Nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F)			Total
	Nenhum	Algum	Elevado (pelo menos 40 horas)	
Muito Bom	1	1	6	8
	12.5%	12.5%	75.0%	100.0%
	<u>1.2%</u>	<u>2.0%</u>	<u>33.4%</u>	<u>5.3%</u>
	<u>0.7%</u>	<u>0.7%</u>	<u>4.0%</u>	<u>5.3%</u>
Bom	8	9	8	25
	32.0%	36.0%	32.0%	100.0%
	<u>9.4%</u>	<u>18.8%</u>	<u>44.4%</u>	<u>16.6%</u>
	<u>5.3%</u>	<u>6.0%</u>	<u>5.3%</u>	<u>16.6%</u>
Médio	40	29	2	71
	56.4%	40.8%	2.8%	100.0%
	<u>47.1%</u>	<u>60.4%</u>	<u>11.1%</u>	<u>47.0%</u>
	<u>26.5%</u>	<u>19.2%</u>	<u>1.3%</u>	<u>47.0%</u>
Fraco	32	7	2	41
	78.0%	17.1%	4.9%	100.0%
	<u>37.6%</u>	<u>14.6%</u>	<u>11.1%</u>	<u>27.2%</u>
	<u>21.2%</u>	<u>4.6%</u>	<u>1.3%</u>	<u>27.2%</u>
Muito Fraco	4	2	0	6
	66.7%	33.3%	0.0%	100.0%
	<u>4.7%</u>	<u>4.2%</u>	<u>0.0%</u>	<u>4.0%</u>
	<u>2.6%</u>	<u>1.3%</u>	<u>0.0%</u>	<u>4.0%</u>
Total	85	48	18	151
	56.3%	31.8%	11.9%	100.0%
	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>
	<u>56.3%</u>	<u>31.8%</u>	<u>11.9%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

No que concerne aos professores que consideram ter um médio grau de confiança, um pouco mais de metade (56.4%) considera não ter nenhum nível de formação, um pouco menos de metade indica ter algum nível de formação (40.8%) e apenas 2.8% indica ter um elevado nível de formação. Relativamente aos professores que assumem ter um nível fraco de confiança, 78.0% indica não ter nenhum nível de formação, 17.1% assinalam ter algum nível de formação, enquanto que menos de metade destes indicam ter um elevado nível de formação (4.9%). Entre os professores que indicam ter um muito fraco grau de confiança, 66.7% consideram não ter nenhum nível de formação, os restantes indicam ter algum nível de formação (33.3%), pois nenhum destes agentes educativos considera ter um elevado nível de formação em relação à educação destes alunos. Em síntese: apercebemo-nos de que há, entre os professores que assinalam ter um muito bom grau de confiança, uma maior propensão para assinalarem que têm também um elevado nível de formação em relação à educação de alunos com NEE.

Quando analisamos as percentagens referentes a cada coluna, observamos que, entre os professores que consideram ter nenhum nível de formação, a maioria (89.4%) indica ter, no máximo, um grau de confiança médio. De entre estes: há 47.1% que assinalam ter um grau de confiança médio; 37.6% um grau fraco; e os restantes 4.7% assinalam ter um grau muito fraco. De entre os restantes, há 9.4% que consideram ter um grau de confiança bom, enquanto apenas 1.2% que consideram ter um grau de confiança muito bom. Quando somamos estas percentagens, apercebemo-nos de que há 10.6% dos professores que assinala ter, no máximo, um grau de confiança bom. Relativamente aos professores que assinalam ter algum nível de formação, a maioria (81.2%) considera ter, no mínimo, um grau de confiança médio. Destes, há 60.4% que consideram ter um grau de confiança médio, 18.8% consideram ter um bom grau de confiança, enquanto apenas uma pequena percentagem indica ter um grau de confiança muito bom (2.0%). Entre os restantes (18.8%), há 14.6% que considera ter um grau de confiança fraco e 4.2% que assinala ter um grau de confiança muito fraco para ensinar alunos com NEE. Em síntese: apesar de considerarem ter Algum nível de formação em relação à educação de alunos com NEE, uma percentagem que se aproxima de um quinto destes professores considera ter, no máximo, um grau de confiança Fraco para ensinar estes alunos (18.8%).

Entre os professores que consideram ter um elevado nível de formação há 33.4% que consideram ter um grau de confiança muito bom e 44.4% que consideram ter um grau de confiança bom. Quando somamos estas percentagens, apercebemo-nos de que mais de três quartos dos professores considera ter, pelo menos, um grau de confiança bom (77.8%). Observamos, ainda, que os restantes 22.2% se distribuem de forma idêntica pelo graus de confiança médio (11.1%) e fraco (11.1%), sendo que nenhum dos professores considera ter um grau de confiança muito fraco (0.0%). Em síntese: os professores que assinalam ter níveis de formação mais elevados tendem a assinalar, com mais frequência, graus de confiança também mais elevados.

Em relação aos totais apercebemo-nos que há uma percentagem considerável de professores que consideram ter, no máximo, um grau de confiança fraco (31.2%). A análise detalhada dos resultados revela que 23.8% indica não ter nenhum nível de formação, 5.9% indica ter algum nível de formação e 1.3% assinala ter um elevado nível de formação. Assim, há professores que, apesar de indicarem ter algum (N=9) ou até mesmo um elevado nível de formação (N=2), não consideram ter os graus de confiança adequados para ensinar com a qualidade desejada estes alunos.

Relativamente ao cruzamento entre o nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) e o nível de experiência a ensinar alunos com NEE (Questão I), observamos que existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.001$). Através da Tabela 22 acedemos à respetiva *crosstabulation*, o que nos facilita o acesso a uma compreensão mais detalhada desta relação.

A análise das percentagens referentes a cada linha permite observar que, entre os professores que assinalam não ter nenhum nível de experiência a ensinar alunos com NEE, há 86.7% que consideram não ter nenhum nível de formação, ou seja, a maioria. Os restantes 13.3% consideram ter algum nível de formação, pois nenhum destes docentes considera que têm um elevado nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (0.0%). Entre os docentes que assinalam ter algum nível de experiência, há 61.3% que indica não ter nenhum nível de formação, 31.2% que indica ter algum nível de formação e 7.5% que considera ter um elevado nível de formação. No que concerne aos docentes que indicam ter um elevado nível de experiência a ensinar alunos com NEE: 41.1% indica não ter nenhum nível de formação; 37.5% indica ter algum nível de formação; e 21.4% indica ter um elevado nível de formação em relação à educação de alunos com NEE.

Tabela 22 – *Crosstabulation*: Nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) face à Questão I

Nível de experiência a ensinar alunos com NEE (Questão I)	Nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F)			Total
	Nenhum	Algum	Elevado (pelo menos 40 horas)	
Nenhum	13	2	0	15
	86.7%	13.3%	0.0%	100.0%
	<u>15.3%</u>	<u>4.1%</u>	<u>0.0%</u>	<u>9.9%</u>
Algum	<u>8.6%</u>	<u>1.3%</u>	<u>0.0%</u>	<u>9.9%</u>
	49	25	6	80
	61.3%	31.2%	7.5%	100.0%
Elevado (pelo menos 30 dias)	<u>57.6%</u>	<u>52.1%</u>	<u>33.3%</u>	<u>53.0%</u>
	<u>32.5%</u>	<u>16.6%</u>	<u>4.0%</u>	<u>53.0%</u>
	23	21	12	56
Total	41.1%	37.5%	21.4%	100.0%
	<u>27.1%</u>	<u>43.8%</u>	<u>66.7%</u>	<u>37.1%</u>
	<u>15.2%</u>	<u>13.9%</u>	<u>7.9%</u>	<u>37.1%</u>
Total	85	48	18	151
	56.3%	31.8%	11.9%	100.0%
	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>
	<u>56.3%</u>	<u>31.8%</u>	<u>11.9%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Através da análise das percentagens referentes a cada coluna, observamos que, entre os professores que indicam não ter nenhum nível de formação em relação à educação de alunos com NEE, há 15.3% que indicam não ter nenhum nível de experiência a ensinar alunos com NEE, 57.6% considera ter algum nível de experiência, enquanto 27.1% indicam ter um elevado nível de experiência a ensinar alunos com NEE. Assim, ao contrário do que seria desejável, quando somamos estas percentagens observamos que há 84.7% que assinala ter, no mínimo, Algum nível de experiência a ensinar estes alunos, ou seja, a maioria dos professores. Relativamente aos que assinalam ter algum nível de formação, há 4.1% que assinala não ter nenhum nível de experiência, 52.1% que assinala ter algum nível de experiência e 43.8% dos professores considera ter um elevado nível de experiência. Entre os professores que indicam ter um elevado nível de formação, nenhum indica não ter nenhum nível de experiência (0.0%). Mas, de entre os restantes, há 33.3% que indicam ter algum nível de experiência, enquanto 66.7% que indica ter um elevado nível de experiência. Em síntese: são os professores que assinalam ter níveis de formação mais elevados que indicam, com mais frequência, ter níveis mais elevados de experiência a ensinar alunos nestas situações.

Relativamente aos totais, observamos que, entre os professores que consideram ter um elevado nível de experiência (pelo menos 30 dias): há 15.2% que indica não ter nenhum nível de formação, 13.9% que indica ter algum nível de formação; e 7.9% que tem pelo menos 40 horas de formação, isto é, um nível elevado de formação. Quando acedemos aos totais, observamos, ainda, que entre o grupo de professores que assinala ter algum nível de experiência a ensinar estes alunos, um pouco menos de um terço considera não ter nenhum nível de formação (32,5%), cerca de metade destes assinala ter algum nível de formação (16.6%) e apenas 4.0% dos professores indica ter um elevado nível de formação. A análise detalhada dos resultados sugere que existe um conjunto de professores com algum (16.6%) ou um elevado (4.0%) nível de formação e que, simultaneamente, assinala ter também algum nível de experiência na lecionação destes alunos.

5.2.1.1.7. Relação entre os conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE e outras questões

Através da Tabela 23 acedemos aos resultados relativos aos cruzamentos entre os conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (Questão G) e as outras questões da caracterização sociodemográfica. Os resultados apresentados evidenciam a existência de duas relações estatisticamente muito significativas entre a Questão G e as Questões H e I.

Tabela 23 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes aos conhecimentos da legislação/políticas nacionais no que se refere a crianças com NEE (Questão G) em relação às Questões H e I

Questões	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
G vs H	53.553	0.000*
G vs I	14.952	0.005*

*Estatisticamente muito significativo

**Estatisticamente significativo

Os resultados sublinham a existência de uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre os conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (Questão G) e o grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H). Através da Tabela 24 acedemos à respetiva *crosstabulation*, o que nos facilita o acesso a uma compreensão mais detalhada desta relação.

Quando acedemos às percentagens apresentadas em cada linha, observamos que, entre os professores que mencionam ter um grau de confiança muito bom para ensinar alunos com NEE, metade (50.0%) assinalam ter um muito bom nível de conhecimentos

da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE, enquanto a outra metade (50%) um bom nível de conhecimentos. Nenhum destes professores considera ter um nível médio (0.0%), fraco (0.0%) ou muito fraco (0.0%) de conhecimentos. Relativamente aos professores que consideram ter um grau de confiança o mínimo bom, há 4% que considera ter um nível de conhecimentos muito bom, 64.0% que considera ter um nível bom e 28.0% que considera ter um nível médio. Curiosamente, os restantes consideram ter um nível de conhecimentos muito fraco (4.0%), pois nenhum dos professores indica ter um nível de conhecimentos fraco (0.0%). Entre o grupo de professores que indica ter um grau de confiança médio, há 1.4% que considera ter um nível de conhecimentos muito bom, 16.9% que considera ter um nível bom, 62.0% considera ter um nível médio e 19.7% dos professores que considera ter um nível fraco. Nenhum considera ter um nível muito fraco de conhecimentos (0.0%).

Tabela 24 – *Crosstabulation*: Conhecimentos da legislação/políticas nacionais no que se refere a crianças com NEE (Questão G) face à Questão H

Grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H)	Conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (Questão G)					Total
	Muito Bom	Bom	Médio	Fraco	Muito Fraco	
	4	4	0	0	0	8
Muito Bom	50.0%	50.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	<i>44.5%</i>	<i>12.1%</i>	<i>0.0%</i>	<i>0.0%</i>	<i>0.0%</i>	<i>5.3%</i>
	<u>2.6%</u>	<u>2.6%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>5.3%</u>
	1	16	7	0	1	25
Bom	4.0%	64.0%	28.0%	0.0%	4.0%	100.0%
	<i>11.1%</i>	<i>48.5%</i>	<i>10.4%</i>	<i>0.0%</i>	<i>33.3%</i>	<i>16.6%</i>
	<u>0.7%</u>	<u>10.6%</u>	<u>4.6%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.7%</u>	<u>16.6%</u>
	1	12	44	14	0	71
Médio	1.4%	16.9%	62.0%	19.7%	0.0%	100.0%
	<i>11.1%</i>	<i>36.4%</i>	<i>65.7%</i>	<i>35.9%</i>	<i>0.0%</i>	<i>47.0%</i>
	<u>0.7%</u>	<u>7.9%</u>	<u>29.1%</u>	<u>9.3%</u>	<u>0.0%</u>	<u>47.0%</u>
	3	1	16	21	0	41
Fraco	7.3%	2.5%	39.0%	51.2%	0.0%	100.0%
	<i>33.3%</i>	<i>3.0%</i>	<i>23.9%</i>	<i>53.8%</i>	<i>0.0%</i>	<i>27.2%</i>
	<u>2.0%</u>	<u>0.7%</u>	<u>10.6%</u>	<u>13.9%</u>	<u>0.0%</u>	<u>27.2%</u>
	0	0	0	4	2	6
Muito Fraco	0.0%	0.0%	0.0%	66.7%	33.3%	100.0%
	<i>0.0%</i>	<i>0.0%</i>	<i>0.0%</i>	<i>10.3%</i>	<i>66.7%</i>	<i>4.0%</i>
	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>2.6%</u>	<u>1.3%</u>	<u>4.0%</u>
	9	33	67	39	3	151
Total	6.0%	21.9%	44.4%	25.8%	2.0%	100.0%
	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>
	<u>6.0%</u>	<u>21.9%</u>	<u>44.4%</u>	<u>25.8%</u>	<u>2.0%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Entre o grupo de professores que assinala ter um grau de confiança fraco para ensinar alunos com NEE, há 7.3% que assinala ter um muito bom nível de conhecimentos, 2.5% assinala ter um bom nível, 39.0% considera ter um nível de conhecimentos médio e 51.2% um fraco nível de conhecimentos. Nenhum dos professores considera ter o nível muito fraco de conhecimentos. Dos professores que assinalam ter um grau de confiança para muito fraco, existe um terço que consideram ter um nível muito fraco (33.3%), enquanto dois terços consideram ter um nível fraco (66.7%). Nenhum destes docentes assinala ter um nível médio (0.0%), bom (0.0%) e muito bom (0.0%) destes conhecimentos. Em síntese: é entre os professores que assinalam graus de confiança mais elevados que se encontram mais representados os professores que assinalam níveis mais elevados de conhecimentos.

A análise das percentagens referentes a cada coluna revela que, entre os professores que assinalam ter um muito bom nível de conhecimentos, há 44.5% que assinalam ter um grau de confiança muito bom, 11.1% assinalam ter um bom grau e uma percentagem igual (11.1%) assinalam ter um grau de confiança médio. Curiosamente, 33.3% dos professores assinalam ter um grau de confiança fraco. Nenhum dos professores considera ter um muito fraco grau de confiança (0%). Quando somamos as percentagens dos professores que assinalam ter um nível de conhecimentos bom (11.1%) e médio (11.1%), observamos que o total (22.2%) destes professores continua a ser menor que a percentagem dos que assinalam ter um nível de conhecimentos fraco (33.3%). Entre os professores que consideram ter um bom nível de conhecimentos, há 12.1% que assinalam ter um muito bom grau de confiança e 48.5% que assinalam ter um bom grau de confiança. Ao somarmos estas percentagens, apercebemo-nos que existem 60.6% que assinalam ter, no mínimo, um bom grau de confiança.

Entre os professores que assinalam ter, no máximo, um médio grau de confiança (39.4%), temos: 36.4% que assinalam ter um médio grau de confiança; enquanto os restantes assinalam ter um fraco grau de confiança (3%); e nenhum destes agentes educativos assinalam ter um grau de confiança muito fraco (0.0%). No que concerne aos resultados referentes aos professores que assinalam ter um nível médio de conhecimentos, nenhum considera ter um grau de confiança muito bom, 10.4% considera ter um bom grau, 65.7% assinala ter um grau médio, 23.9% considera ter um grau de confiança fraco e nenhum assinala o ponto mais extremo: muito fraco (0.0%). Quando confrontamos esta coluna com a anterior, referente ao grupo de professores que

assinala ter um bom nível de conhecimentos, observamos que existe agora uma distribuição que privilegia os pontos mais centrais, pois nenhum professor assinala as posições extremas: muito bom (0.0%) e muito fraco (0.0%).

Entre os professores que assinalam ter um nível de conhecimentos fraco, há 35.9% que consideram ter um grau de confiança médio e 53.8% que consideram ter um grau de confiança fraco. Dos restantes, há 10.3% que consideram ter um grau muito fraco de confiança, pois nenhum destes agentes educativos considera ter um muito bom (0.0%) ou bom grau e confiança (0.0%). No entanto, relativamente aos professores que assinalaram ter um nível muito fraco de conhecimentos há, curiosamente, 33.3% que assinala ter um bom grau de confiança. Há uma maioria dos que assinalam ter um grau de confiança muito fraco (66.7%). Nenhum destes professores considera ter um muito bom (0%), médio (0%) e fraco (0%) nível de conhecimentos. Em síntese: os resultados mostram que os professores que assinalam ter níveis de conhecimentos mais elevados tendem a assinalar, com mais frequência, graus de confiança mais elevados. Uma análise detalhada revela, no entanto, que esta não se trata de uma relação direta perfeita, já que existem também alguns docentes que optam por selecionar graus de confiança mais moderados.

No que se refere aos totais, isto é, à conjugação destas duas variáveis, observamos que há 31.2% dos professores que consideram ter um fraco e um muito fraco graus de confiança a ensinar alunos com NEE. Estes resultados mostram que 10.6% dos professores consideram, simultaneamente, ter um grau de confiança fraco e um nível médio de conhecimentos da legislação/políticas nacionais no que se refere a crianças com NEE.

Existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.005$) entre os conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (Questão G) e o nível de experiência a ensinar alunos com NEE (Questão I). Através da Tabela 25, acedemos à respetiva *crosstabulation*.

Através da análise das percentagens referentes a cada linha observamos que, dos professores que assinalam não ter nenhum nível de experiência a ensinar alunos com NEE, há 13.3% que indicam ter um muito bom nível de conhecimentos, 6.7% indicam ter um bom nível, 46.7% um médio nível, 26.7% um fraco nível de conhecimentos e 6.6% um nível muito fraco de conhecimentos. Entre o grupo de professores que assinala ter algum nível de experiência, há 1.2% que relatam ter um muito bom nível de conhecimentos, 15.0% um bom nível de conhecimentos, 48.8% um nível médio, uma

percentagem menor assinala ter um nível fraco (32.5%), enquanto 2.5% tem um nível muito fraco. Entre o grupo de professores que assinala ter um nível de experiência elevado, o que significa que têm pelo menos 30 dias de experiência a ensinar alunos com NEE, há 10.7% que indica ter um nível de conhecimentos muito bom, 35.7% um bom nível, 37.5% um médio nível de conhecimentos, enquanto os restantes 16.1% revela um fraco nível de conhecimentos, pois nenhum destes professores assinala a posição mais extrema: muito fraco (0.0%).

Tabela 25 – *Crosstabulation*: Conhecimentos da legislação/políticas nacionais NEE, no que se refere a crianças com NEE (Questão G) face à Questão I

Nível de experiência a ensinar alunos com NEE (Questão I)	Conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (Questão G)					Total
	Muito Bom	Bom	Médio	Fraco	Muito Fraco	
Nenhum	2	1	7	4	1	15
	13.3%	6.7%	46.7%	26.7%	6.6%	100.0%
	<u>22.2%</u>	<u>3.0%</u>	<u>10.5%</u>	<u>10.3%</u>	<u>33.3%</u>	<u>9.9%</u>
	<u>1.3%</u>	<u>0.7%</u>	<u>4.6%</u>	<u>2.6%</u>	<u>0.7%</u>	<u>9.9%</u>
Algun	1	12	39	26	2	80
	1.2%	15.0%	48.8%	32.5%	2.5%	100.0%
	<u>11.1%</u>	<u>36.4%</u>	<u>58.2%</u>	<u>66.7%</u>	<u>66.7%</u>	<u>53.0%</u>
	<u>0.7%</u>	<u>7.9%</u>	<u>25.8%</u>	<u>17.2%</u>	<u>1.3%</u>	<u>53.0%</u>
Elevado (pelo menos 30 dias)	6	20	21	9	0	56
	10.7%	35.7%	37.5%	16.1%	0.0%	100.0%
	<u>66.7%</u>	<u>60.6%</u>	<u>31.3%</u>	<u>23%</u>	<u>0.0%</u>	<u>37.1%</u>
	<u>4.0%</u>	<u>13.2%</u>	<u>13.9%</u>	<u>6.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>37.1%</u>
Total	9	33	67	39	3	151
	6.0%	21.9%	44.4%	25.8%	2.0%	100.0%
	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>
	<u>6.0%</u>	<u>21.9%</u>	<u>44.4%</u>	<u>25.8%</u>	<u>2.0%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Através da análise das percentagens referentes a cada coluna observamos que, entre os professores que assinalam ter um muito bom nível de conhecimentos, há 66.7% que indica ter um elevado nível de experiência, 11.1% algum nível de experiência e 22.2% afirma não ter nenhum nível de experiência. Entre os professores que assinalam ter um bom nível de conhecimentos, continuamos a ter uma maioria (60.6%) que assinala ter um elevado nível de experiência, 36.4% algum nível de experiência e 3.0% assinala não ter nenhum nível de experiência. No que se refere aos professores que revelam ter um médio nível de conhecimentos, uma percentagem ligeiramente inferior a um terço assinala ter um elevado nível de experiência (31.3%), mais de metade tem

algum nível de experiência (58.2%) e 10.5% afirma não ter nenhum nível de experiência.

Entre os professores que indicam ter um fraco nível de conhecimentos, 23.0% assinalam ter um nível elevado de experiência, 66.7% algum nível de experiência e 10.3% indicam que não têm nenhum nível de experiência. Relativamente aos docentes que consideram ter um nível de conhecimentos muito fraco, nenhum revela que tem um nível elevado de experiência. Há, no entanto, uma maioria (66.7%) que indica ter algum nível de experiência, enquanto 33.3% considera não ter nenhum nível de experiência. Em síntese: os professores que assumem ter níveis de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE, tendem a assinalar que têm níveis mais elevados de experiência a ensinar alunos com NEE. Sublinhamos, no entanto, que esta não é uma relação direta perfeita. Neste sentido, apercebemo-nos, através das percentagens apresentadas na coluna referente aos docentes que assinalam ter um muito bom nível de conhecimentos, que estes docentes se distribuem na sua maioria pelas posições mais extremas: nenhum e elevado nível de experiência.

Relativamente aos totais, isto é, à conjugação destas duas variáveis, observamos que há 37.1% dos professores que assinalam ter um elevado nível de experiência, o que significa que já lecionaram estes alunos pelo menos 30 dias, mas destes 19.9% assinala ter, no máximo, um nível médio de conhecimentos da legislação/políticas nacionais no que se refere a crianças com NEE. Em síntese: estes resultados alertam-nos para a existência de uma percentagem considerável de docentes que indica terem tido a oportunidade de lecionar alunos com NEE, sem terem os níveis adequados de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE.

5.2.1.1.8. Relações entre o grau de confiança para ensinar alunos com NEE e outras questões

A Tabela 26 apresenta os resultados referentes aos cruzamentos entre o grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H) e as outras questões da caracterização sociodemográfica.

Tabela 26 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H) em relação à Questão I

Questões	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
H vs I	31.492	0.000*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Observamos, através da Tabela 26, que existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$), entre o grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão I) e o nível de experiência a ensinar alunos com NEE (Questão H). Na Tabela 27 apresentamos a respetiva *crosstabulation*.

Tabela 27 – *Crosstabulation*: Grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H) face à Questão I

Nível de experiência a ensinar alunos com NEE (Questão I)	Grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H)					Total
	Muito Bom	Bom	Médio	Fraco	Muito Fraco	
Nenhum	1	0	3	9	2	15
	6.7%	0.0%	20.0%	60.0%	13.3%	100.0%
	<u>12.5%</u>	<u>0.0%</u>	<u>4.3%</u>	<u>22.0%</u>	<u>33.3%</u>	<u>9.9%</u>
	<u>0.7%</u>	<u>0.0%</u>	<u>2.0%</u>	<u>6.0%</u>	<u>1.3%</u>	<u>9.9%</u>
Algum	1	8	41	26	4	80
	1.2%	10.1%	51.2%	32.5%	5.0%	100.0%
	<u>12.5%</u>	<u>32.0%</u>	<u>57.7%</u>	<u>63.4%</u>	<u>66.7%</u>	<u>53.0%</u>
	<u>0.7%</u>	<u>5.3%</u>	<u>27.2%</u>	<u>17.2%</u>	<u>2.6%</u>	<u>53.0%</u>
Elevado (pelo menos 30 dias)	6	17	27	6	0	56
	10.7%	30.4%	48.2%	10.7%	0.0%	100.0%
	<u>75.0%</u>	<u>68.0%</u>	<u>38.0%</u>	<u>14.6%</u>	<u>0.0%</u>	<u>37.1%</u>
	<u>4.0%</u>	<u>11.3%</u>	<u>17.8%</u>	<u>4.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>37.1%</u>
Total	8	25	71	41	6	151
	5.3%	16.6%	47.0%	27.2%	4.0%	100.0%
	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>
	<u>5.3%</u>	<u>16.6%</u>	<u>47.0%</u>	<u>27.2%</u>	<u>4.0%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Quando acedemos às percentagens referentes a cada linha vemos que, de entre os professores que assinalam não ter nenhum nível de experiência, há: 6.7% que considera ter um grau de confiança muito bom; 20.0% um grau de confiança médio; 60% um grau fraco; e os restantes 13.3% considera ter um grau de confiança muito fraco, pois nenhum destes professores consideram ter um bom grau de confiança (0.0%). De entre os professores que afirmam ter algum nível de experiência, temos 1.2% que assinalam ter um grau de confiança muito bom, 10.1% um grau de confiança bom, 51.2% que relatam ter um grau de confiança médio, 32.5% um grau de confiança fraco e 5.0% assinalam ter um grau de confiança muito fraco. Entre o grupo de professores que refere ter um nível de experiência elevado: há 10.7% que considera ter um grau de confiança muito bom; 30.4% um grau bom; 48.2% um grau médio; 10.7% que assinala ter um grau fraco; e nenhum que considera ter um grau muito fraco (0.0%). Em síntese: apercebemo-nos de que os professores que assinalam ter, no máximo,

Algum nível de experiência a ensinar alunos com NEE tendem a assinalar graus de confiança mais moderados. Os professores que assinalam ter um elevado nível de experiência a ensinar alunos com NEE assinalam, com mais frequência, graus de confiança mais elevados.

Através da análise das percentagens referentes a cada coluna observamos que, entre os professores que assinalam ter um muito bom grau de confiança, existem 75.0% que indicam ter um elevado nível de experiência, enquanto que os restantes se distribuem de forma igual: há 12.5% dos professores que consideram ter algum nível de experiência e uma percentagem igual que consideram não ter Nenhum nível de experiência (12.5%). Entre os docentes que referem ter um bom grau de confiança, vemos que 68.0% consideram ter um elevado nível de experiência e que os restantes algum nível de experiência (32%), pois nenhum destes agentes educativos afirmam não ter nenhum nível de experiência (0.0%).

Relativamente aos professores que consideram ter um médio grau de confiança, há uma percentagem superior a um terço dos professores que assinalam ter um elevado nível de experiência (38.0%), mais de metade revelam ter algum nível de experiência (57.7%) e os restantes consideram não ter nenhum nível de experiência (4.3%). De entre os professores que indicam ter um grau de confiança fraco: há 14.6% que indicam ter um elevado nível de experiência; 63.4% algum nível de experiência; e 22.0% que assinalam não ter nenhum nível de experiência. Entre o grupo de professores que revela ter um grau de confiança muito fraco, há 66.7% que assinala ter algum nível de experiência, um terço dos professores afirma não ter nenhum nível de experiência (33.3%) e nenhum dos professores indica ter um elevado nível de experiência (0.0%). Em síntese: observamos que os professores que consideram ter, no mínimo, um bom grau de confiança tendem a assinalar níveis de experiência que vão no sentido de um elevado nível de experiência. No entanto, é de salientar que esta não é uma relação direta perfeita, já que existem alguns docentes que optam por selecionar graus de confiança mais elevados e que, simultaneamente, assinalam também níveis de experiência mais moderados.

No que se refere aos totais, ou seja, à conjugação destas duas variáveis, 37.1% destes professores assinalam ter um nível elevado de experiência a ensinar alunos com NEE. Distribuem-se de forma desigual: há 15.3% que consideram ter, no mínimo, um bom grau de confiança; e uma percentagem maior que indica ter, no mínimo, um médio grau de confiança para ensinar alunos com NEE (21.8%). Apercebemo-nos, assim, de

que um pouco mais de um quinto dos professores (21.8%) indica que tem, no máximo, um grau de confiança médio e, em simultâneo, um elevado nível de experiência a ensinar alunos com NEE.

5.2.1.2. Relações entre as questões da caracterização sociodemográfica e os itens da escala TPIRC

Existem relações estatisticamente significativas entre o ciclo de ensino no qual o professor desenvolve a atividade profissional (Questão A) e os Itens 1, 2, 4, 5, 6 e 7 (Subponto 5.2.1.2.1.). No Subponto 5.2.1.2.2. apresentamos e discutimos os resultados referentes às relações entre o género (Questão B) e os Itens 9, 12 e 13. Os resultados referentes ao cruzamento entre a idade (Questão C) e o Item 7 constam do Subponto 5.2.1.2.3. No Subponto 5.2.1.2.4. considerámos as relações estatisticamente significativas entre as habilitações literárias (Questão D) e os Itens 5 e 6. Analisamos os cruzamentos entre as interações com pessoa(s) com NEE (Questão E) e os Itens 6 e 9 no Subponto 5.2.1.2.5.. As relações estatisticamente significativas, entre a formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) e os Itens 1, 2, 5 e 11 estão apresentadas e discutidas no Subponto 5.2.1.2.6. Do Subponto 5.2.1.2.7. constam os resultados referentes às relações estatisticamente significativas entre os conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (Questão G) e os Itens 6 e 12. Por último, no Subponto 5.2.1.2.8., apresentamos e discutimos os resultados referentes às relações estatísticas entre o grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H) e os Itens 1, 4, 6, 7 e 11.

5.2.1.2.1. Relação entre ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional e os itens da escala TPIRC

A Tabela 28 apresenta os resultados referentes aos cruzamentos entre o ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) e os itens da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009).

Existem quatro relações estatisticamente muito significativas: entre a Questão A e os Itens 1, 5, 6 e 7 (ver Tabela 28). Existem, ainda, duas relações estatisticamente significativas entre: a Questão A e os Itens 2 e 4 (ver Tabela 28).

Tabela 28 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) em relação aos Itens 1, 2, 4, 5, 6 e 7

Q vs I	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
A vs 1	14.438	0.001*
A vs 2	8.708	0.013**
A vs 4	6.223	0.045**
A vs 5	12.529	0.002*
A vs 6	11.687	0.003*
A vs 7	10.877	0.004*

*Estatisticamente muito significativo **Estatisticamente significativo

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.001$) entre o ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) e a inclusão, entendida como um benefício para todos os alunos (Item 1). A Tabela 29 apresenta a respectiva *crosstabulation*, o que nos permite compreender melhor esta relação.

Tabela 29 – *Crosstabulation*: ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) e o Item 1

Inclusão (a participação de alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular) é um benefício para todos os alunos (Item 1)	Ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A)			Total
	3.º ciclo do Ensino Básico	2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico	Ensino Especial	
	1	8	0	9
Discordo Muito	11.1%	88.9%	0.0%	100.0%
	3.2%	7.3%	0.0%	6.0%
	<u>0.7%</u>	<u>5.3%</u>	<u>0.0%</u>	<u>6.0%</u>
	6	33	1	40
Discordo	15.0%	82.5%	2.5%	100.0%
	19.4%	30.0%	10.0%	26.5%
	<u>4.0%</u>	<u>21.9%</u>	<u>0.7%</u>	<u>26.5%</u>
	6	19	0	25
Não Discordo Nem Concordo	24.0%	76.0%	0.0%	100.0%
	19.4%	17.3%	0.0%	16.6%
	<u>4.0%</u>	<u>12.6%</u>	<u>0.0%</u>	<u>16.6%</u>
	12	38	2	52
Concordo	23.1%	73.1%	3.8%	100.0%
	38.7%	34.5%	20.0%	34.4%
	<u>7.9%</u>	<u>25.2%</u>	<u>1.3%</u>	<u>34.4%</u>
	6	12	7	25
Concordo Muito	24.0%	48.0%	28.0%	100.0%
	19.4%	10.9%	70.0%	16.6%
	<u>4.0%</u>	<u>7.9%</u>	<u>4.6%</u>	<u>16.6%</u>
	31	110	10	151
Total	20.5%	72.8%	6.6%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	20.5%	72.8%	6.6%	100.0%

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Através da análise das percentagens referentes a cada coluna observamos que, entre os professores que desenvolvem atividades profissionais no 3.º ciclo do ensino básico: há 19.4% que indicam concordar muito (CM); 38.7% que concordam (C); e 19.4% que assinalam não discordar nem concordar (NDNC). Quando somamos estas percentagens observamos que uma percentagem superior a três quartos dos professores (77.5%) revela que, no mínimo, não concordam nem discordam com a inclusão (NDNC). Existe, ainda, uma percentagem de 19.4% dos professores que afirmam discordar (D), ou discordar muito (DM) com a inclusão (3.2%), entendida como um benefício que esta pode trazer para todos os alunos.

No que concerne aos professores que desenvolvem atividades profissionais simultaneamente nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, vemos que há uma maioria de 62.7% que assinala, no mínimo, que não concorda nem discorda (NCND) com a inclusão. De entre estes, há 10.9% que concordam muito (CM), 34.5% que afirmam concordar (C), enquanto que 17.3% consideram não discordar nem concordar (NDNC) com esta frase. Entre os docentes que revelam, no mínimo, discordar (D): há 30.0% que discordam (D); e 7.3% que discordam muito (DM). Em síntese: quando confrontamos as posições assinaladas pelos docentes que lecionam nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, com as posições assumidas por aqueles que apenas lecionam no 3.º ciclo do ensino básico, apercebemo-nos de que são os docentes que lecionam apenas neste ciclo de ensino que, com mais frequência, afirmam que concordam (C), ou que concordam muito (CM), com a inclusão.

Relativamente aos professores que desenvolvem atividades profissionais no Ensino Especial, observamos que há uma clara maioria (90.0%) que assinala, no mínimo, o ponto concordo (C). De entre estes, há 70.0% que concorda muito (CM) e 20.0% que apenas concorda (C). Em síntese: são os professores que lecionam no Ensino Especial que assinalam, com mais frequência, posições mais favoráveis à inclusão. Apercebemo-nos, no entanto, que há 10.0% dos professores que lecionam no Ensino Especial que optam por assinalar o ponto discordo (D).

Em relação aos totais, ou seja, ao conjugar destas duas variáveis, observamos que há um total de 32.5% que assinalam, no mínimo, discordar (D) que a inclusão é um benefício para todos os alunos. De entre estes professores: há 27.2% que lecionam simultaneamente nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico; 4.7% no 3.º ciclo do ensino básico; e 0.7% no Ensino Especial. A análise mostra que os professores do ensino regular são aqueles que, com mais frequência, assumem discordar muito (DM) ou

discordar (D) com a inclusão. Os resultados mostram, ainda, que existe um docente do Ensino Especial (N=1) que indica discordar (D) com a inclusão. Assim, apercebemo-nos de que nem sempre existe uma relação direta entre a posição que estes docentes relatam ter face à inclusão e o ciclo de ensino no qual desenvolvem atividades profissionais.

Existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.013$) entre o ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) face ao prejudicar o processo de educação dos outros alunos quando se incluem alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular (Item 2). Através da Tabela 30 acedemos à respetiva *crosstabulation*, o que facilita o acesso a uma compreensão mais aprofundada desta relação estatística.

Tabela 30 – *Crosstabulation*: ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) face ao Item 2

Incluir alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular prejudica a educação dos outros alunos (Item 2)	Ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A)			Total
	3.º ciclo do Ensino Básico	2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico	Ensino Especial	
	0	4	0	4
Concordo Muito	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%
	<i>0.0%</i>	<i>3.6%</i>	<i>0.0%</i>	<i>2.6%</i>
	<u>0.0%</u>	<u>2.6%</u>	<u>0.0%</u>	<u>2.6%</u>
	5	24	2	31
Concordo	16.1%	77.4%	6.5%	100.0%
	<i>16.1%</i>	<i>21.8%</i>	<i>20.0%</i>	<i>20.5%</i>
	<u>3.3%</u>	<u>15.9%</u>	<u>1.3%</u>	<u>20.5%</u>
	6	32	0	38
Não Discordo Nem Concordo	15.8%	84.2%	0.0%	100.0%
	<i>19.4%</i>	<i>29.1%</i>	<i>0.0%</i>	<i>25.2%</i>
	<u>4.0%</u>	<u>21.2%</u>	<u>0.0%</u>	<u>25.2%</u>
	16	44	4	64
Discordo	25.0%	68.8%	6.2%	100.0%
	<i>51.6%</i>	<i>40.0%</i>	<i>40.0%</i>	<i>42.4%</i>
	<u>10.6%</u>	<u>29.1%</u>	<u>2.6%</u>	<u>42.4%</u>
	4	6	4	14
Discordo Muito	28.6%	42.9%	28.6%	100.0%
	<i>12.9%</i>	<i>5.5%</i>	<i>40.0%</i>	<i>9.3%</i>
	<u>2.6%</u>	<u>4.0%</u>	<u>2.6%</u>	<u>9.3%</u>
	31	110	10	151
Total	20.5%	72.8%	6.6%	100.0%
	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>
	<u>20.5%</u>	<u>72.8%</u>	<u>6.6%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Quando analisamos as percentagens referentes a cada coluna observamos que, entre os professores que desenvolvem atividades profissionais no 3.º ciclo do ensino

básico, existem 12.9% que discordam muito (DM), enquanto um pouco mais de metade (51.6%) apenas discordam (D). Convém realçar que o Item 2 está formulado na negativa. Isso significa que discordar (D), ou discordar muito (DM), é indicar que incluir os alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular não prejudica a educação dos outros alunos. Assim, quando somamos estas percentagens, observamos que existem apenas 64.5% dos professores que, no mínimo, discordam (D) com esta frase, ou seja, que selecionam posições que vão no sentido desejado. Existem, ainda, 19.4% dos docentes que assinalam não discordar nem concordar (NDNC), 16.1% indicam concordar (C) e, como seria de desejável, nenhum destes professores (0.0%) indica concordar muito (CM).

Relativamente ao grupo de professores que desenvolvem atividades profissionais no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, vemos que 5.5% dos professores afirmam discordar muito (DM) e que menos de metade (40%) assinalam discordar (D). Ao somarmos estas percentagens apercebemo-nos de que um pouco menos de metade (45.5%) dos professores assinalam, no mínimo, que discordam (D). Os restantes 64.5% assinalam que, no máximo, não discordam nem concordam (NDNC): há 29.1% que assinalam que não discordam nem concordam (NDNC); 21.8% que assinalam concordar (C); e 3.6% que concordam muito (CM). Em síntese: quando confrontamos as posições assumidas pelos professores que desenvolvem atividades profissionais no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, com as posições assinaladas por aqueles que apenas desenvolvem atividades profissionais no 3.º ciclo do ensino básico, observamos que são os professores que lecionam apenas neste ciclo de ensino que, com mais frequência, afirmam discordar muito (DM) ou discordar (D) que incluir alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular prejudica a educação dos outros alunos.

No que se refere aos professores que desenvolvem atividades profissionais no Ensino Especial, vemos que existe uma maioria de 80.0% dos professores que assinala, no mínimo, que discorda (D) com esta frase. Vemos, ainda, que estes professores se distribuem de forma igual: 40.0% dos professores indicam discordar muito (DM), enquanto que outros 40.0% indicam discordar (D). Os restantes 20.0% revelam que concordam (C) com esta afirmação. Em síntese: são os professores que desenvolvem atividades profissionais no Ensino Especial que tendem a assumir posições mais favoráveis à inclusão. No entanto, sublinhamos que 20.0% dos professores que desenvolvem atividades profissionais no Ensino Especial relatam que concordam (C). Deste modo, vemos como nem sempre existe uma relação direta, entre o ciclo de ensino

no qual estes agentes educativos desenvolvem atividades profissionais e a posições que assinalam face à inclusão.

No que concerne aos totais, ou seja, à conjugação destas duas variáveis, há um total de 23.1% dos professores que assumem, no mínimo, que concordam (C) com esta frase. De entre estes docentes: há 18.5% que lecionam no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico; 3.3% no 3.º ciclo do ensino básico; e 1.3% que desenvolvem atividades profissionais no Ensino Especial.

Quando cruzamos o ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) e a posição face ao sucesso acrescido que os alunos com necessidades especiais podem vir a vivenciar se frequentarem as aulas do ensino regular (Questão 4), vemos que existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.045$). Através da Tabela 31 acedemos à respetiva *crosstabulation*.

Tabela 31 – *Crosstabulation*: ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) face ao Item 4

Alunos com necessidades especiais podem ter um maior sucesso em aulas do ensino regular (Item 4)	Ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A)			Total
	3.º ciclo do Ensino Básico	2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico	Ensino Especial	
	1	6	0	7
Discordo Muito	14.3%	85.7%	0.0%	100.0%
	3.2%	5.5%	0.0%	4.6%
	<u>0.7%</u>	<u>4.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>4.6%</u>
	8	37	2	47
Discordo	17.0%	78.7%	4.3%	100.0%
	25.8%	33.6%	20.0%	31.1%
	<u>5.3%</u>	<u>24.5%</u>	<u>1.3%</u>	<u>31.1%</u>
	10	30	1	41
Não Discordo Nem Concordo	24.4%	73.2%	2.4%	100.0%
	32.3%	27.3%	10.0%	27.2%
	<u>6.6%</u>	<u>19.9%</u>	<u>0.7%</u>	<u>27.2%</u>
	9	33	4	46
Concordo	19.6%	71.7%	8.7%	100.0%
	29.0%	30.0%	40.0%	30.5%
	<u>6.0%</u>	<u>21.9%</u>	<u>2.6%</u>	<u>30.5%</u>
	3	4	3	10
Concordo Muito	30.0%	40.0%	30.0%	100.0%
	9.7%	3.6%	30.0%	6.6%
	<u>2.0%</u>	<u>2.6%</u>	<u>2.0%</u>	<u>6.6%</u>
	31	110	10	151
Total	20.5%	72.8%	6.6%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>20.5%</u>	<u>72.8%</u>	<u>6.6%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

A análise das percentagens apresentadas em cada coluna mostra que, de entre os professores que desenvolvem atividades profissionais no 3.º ciclo do ensino básico, se observa o seguinte: há 9.7% que indicam concordar muito (CM); 29.0% que concordam (C); e 32.3% que assumem não discordar nem concordar (NDNC). Quando somamos estas percentagens, vemos que um pouco menos de três quartos (71.0%) opta por, no mínimo, não discordar nem concordar (NDNC) que os alunos com necessidades especiais podem ter um sucesso acrescido se frequentarem as aulas do ensino regular. Para além disso, um pouco menos de um terço (29.0%) dos professores afirmam que, no mínimo, discordam (D) desta frase. De entre estes, 25.8% dos professores afirmam que discordam (D), enquanto 3.2% indicam que discordam muito (DM).

Relativamente aos professores que lecionam no 2.º e no 3.º ciclos do ensino básico, observamos que 3.6% assinalam que concordam muito (CM) e que 30.0% indicam que concordam (C). Para além disso, 27.3% dos professores relatam que não discordam nem concordam (NDNC). Ao somarmos estas percentagens apercebemo-nos de que há uma maioria (60.9%) dos professores que indica, no mínimo, que não concorda nem discorda (NCND) que os alunos com necessidades especiais podem ter um sucesso acrescido se frequentarem as aulas do ensino regular. Relativamente aos professores que, no máximo, indicam que discordam (39.1%): há 33.6% que indicam que discordam (D), enquanto que 5.5% discordam muito (DM).

Em síntese: no que se refere aos professores que desenvolvem atividades profissionais no ensino regular, a análise de resultados realça que existe um número considerável de docentes que assinalam posições pouco inclusivas. No entanto, quando confrontamos as posições assinaladas pelos professores que desenvolvem atividades profissionais no ensino regular, os professores que lecionam no 3.º ciclo do ensino básico tendem a assinalar, com mais frequência, que concordam muito (CM) com esta frase, face aos docentes lecionam simultaneamente no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico.

Relativamente aos professores que desenvolvem atividades profissionais no Ensino Especial, observamos que 30.0% dos professores que assinalam o ponto concordo muito (CM), menos de metade (40.0%) assinalam o ponto concordo (C), enquanto os restantes 10% assinalam o ponto intermédio: não concordo nem concordo (NDNC). Assim, quando somamos estas percentagens, observamos que 80.0% assinalam que, no mínimo, não discordam nem concordam (NDNC) com esta afirmação. Observamos, ainda, que, de entre os restantes, há um quinto (20.0%) que relata que discorda (D), enquanto que nenhum (0.0%) opta por discordar muito (DM).

Em síntese: é entre os pontos concordo muito (CM) e concordo (C) que os professores que lecionam no Ensino Especial se encontram mais representados. Esta não se trata, no entanto, de uma relação direta perfeita, já que a análise dos resultados mostra que existe uma pequena percentagem dos docentes que lecionam no Ensino Especial que assinala discordar (D) que os alunos com necessidades especiais podem ter um maior sucesso em aulas do ensino regular.

No que se refere aos totais, apercebemo-nos de que há 35.7% dos professores que assinala discordar muito (DM), ou discordar (D), que os alunos com necessidades especiais podem ter um maior sucesso em aulas do ensino regular. De entre estes docentes: estão 6.0% que lecionam no 3.º ciclo do ensino básico; 28.5% que lecionam no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico; e 1.3% que desenvolvem atividades profissionais no Ensino Especial. A análise dos resultados mostra, assim, que são os professores que desenvolvem atividades profissionais no ensino regular os que mais optam por discordar muito (DM) e discordar (D).

Observamos uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.002$) entre o ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) e a existência de documentos de política educativa que expressam regras claras de segurança e de acolhimento (Item 5). Através dos resultados apresentados na Tabela 32, acedemos à respetiva *crosstabulation*, o que nos facilita uma compreensão mais adequada desta relação.

Quando analisamos as percentagens referentes a cada coluna vemos que, de entre os professores que lecionam no 3.º ciclo do ensino básico, existem 19.4% que assinalam que concordam muito (CM) e uma maioria de 61.3% que indica que concorda (C). Quando somamos estas percentagens, apercebemo-nos de que existe uma maioria de 80.7% destes agentes educativos que, no mínimo, assume que concorda (C) com a existência destes documentos de política educativa. Para além disso, um pouco menos de um quinto da totalidade destes professores (19.3%) relata que, no máximo, não discorda nem concorda (NDNC): há 16.1% que não discordam nem concordam (NDNC); e 3.2% que discordam (D).

Quando acedemos aos resultados referentes aos professores que assumem desenvolver atividades no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, continuamos a ter uma maioria (58.2%) que, no mínimo, assinala concordar (C). De entre estes, 46.6% dos professores assinalam que concordam (C), enquanto que 11.8% relatam que concordam muito (CM). Quando analisamos os resultados referentes aos docentes que, no máximo,

assinalam que não discordam nem concordam, vemos que: há 28.2% que não discordam nem concordam (NDNC); 11.8% que discordam (D); e 1.8% que discordam muito (DM).

Tabela 32 – *Crosstabulation*: ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) face ao Item 5

Esta escola tem documentos de política educativa que expressam regras claras de segurança e de acolhimento (Item 5)	Ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A)			Total
	3.º ciclo do Ensino Básico	2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico	Ensino Especial	
	0	2	0	2
Discordo Muito	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%
	<i>0.0%</i>	<i>1.8%</i>	<i>0.0%</i>	<i>1.3%</i>
	<u>0.0%</u>	<u>1.3%</u>	<u>0.0%</u>	<u>1.3%</u>
	1	13	0	14
Discordo	7.1%	92.9%	0.0%	100.0%
	<i>3.2%</i>	<i>11.8%</i>	<i>0.0%</i>	<i>9.3%</i>
	<u>0.7%</u>	<u>8.6%</u>	<u>0.0%</u>	<u>9.3%</u>
	5	31	1	37
Não Discordo Nem Concordo	13.5%	83.8%	2.7%	100.0%
	<i>16.1%</i>	<i>28.2%</i>	<i>10.0%</i>	<i>24.5%</i>
	<u>3.3%</u>	<u>20.5%</u>	<u>0.7%</u>	<u>24.5%</u>
	19	51	4	74
Concordo	25.7%	68.9%	5.4%	100.0%
	<i>61.3%</i>	<i>46.4%</i>	<i>40.0%</i>	<i>49.0%</i>
	<u>12.6%</u>	<u>33.8%</u>	<u>2.6%</u>	<u>49.0%</u>
	6	13	5	24
Concordo Muito	25.0%	54.2%	20.8%	100.0%
	<i>19.4%</i>	<i>11.8%</i>	<i>50.0%</i>	<i>15.9%</i>
	<u>4.0%</u>	<u>8.6%</u>	<u>3.3%</u>	<u>15.9%</u>
	31	110	10	151
Total	20.5%	72.8%	6.6%	100.0%
	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>
	<u>20.5%</u>	<u>72.8%</u>	<u>6.6%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Em síntese: entre os professores que lecionam no ensino regular, a maioria assume que, no mínimo, Concorda (C). Quando confrontamos as posições relatadas pelos professores que lecionam no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, com as assumidas pelos professores que lecionam apenas no 3.º ciclo do ensino básico, apercebemo-nos de que são os docentes que lecionam somente neste ciclo que, com mais frequência, concordam muito (CM) ou concordam (C) que existem documentos de política educativa que expressam regras claras de segurança e de acolhimento, na escola onde desenvolvem atividades profissionais.

No que se refere aos docentes que desenvolvem atividades profissionais no Ensino Especial, vemos que metade dos professores (50.0%) indica que concorda muito (CM), enquanto um pouco menos de 40.0% relata que concorda (C). Os restantes 10.0% não discordam nem concordam (NDNC), enquanto que nenhum destes docentes (0.0%) assinala discordar (D) ou discordar muito (DM). A análise dos resultados mostra, assim, que são os professores que lecionam no Ensino Especial que, com mais frequência, assinalam concordar muito (CM) ou concordar (C) com esta frase.

No que se refere aos totais, ou seja, à relação entre estas duas variáveis, observamos que há um total de 10.6% dos professores que assinalam, no máximo, que discordam (D) da existência de documentos de política educativa que expressam regras claras de segurança e de acolhimento, na escola onde desenvolvem atividades profissionais. De entre estes, há 9.9% de professores que lecionam simultaneamente no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e 0.7% que lecionam no 3.º ciclo do ensino básico. Nenhum destes docentes indica que desenvolve atividades profissionais no Ensino Especial (0.0%).

Em síntese: quando confrontamos as posições assinaladas pelos docentes que desenvolvem atividades profissionais nos diferentes ciclos de ensino considerados, apercebemo-nos de que são os docentes que lecionam simultaneamente no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico que assinalam, com mais frequência, que discordam (D) ou que discordam muito (DM) com esta afirmação.

O cruzamento entre o ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) e posições expressas pelos professores face à existência, em geral, de uma boa cooperação entre encarregados de educação e professores (Item 6), revela que existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.003$) entre estas duas variáveis. Através dos resultados apresentados na Tabela 33, acedemos à respetiva *crosstabulation*, o que nos facilita uma compreensão mais aprofundada desta relação. Quando analisamos os resultados referentes a cada coluna, observamos que, entre os professores que lecionam no 3.º ciclo do ensino básico, há 12.9% que concordam muito (CM), enquanto que 64.5% indicam que concordam (C) com esta afirmação. Assim, quando somamos estas percentagens, apercebemo-nos que 77.4% dos professores afirmam que, no mínimo, concordam (C) ter uma boa comunicação com os encarregados de educação. De entre os professores que, no máximo, assinalam não discordar nem concordar (NDNC), temos que: há 12.9% que assinalam a posição

intermédia e relatam não discordar nem concordar (NDNC); 6.5% optam por discordar (D); e 3.2% assinalam que discordam muito (DM).

Tabela 33 – *Crosstabulation*: ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) face ao Item 6

Existe, em geral, uma boa cooperação entre encarregados de educação e professores (Item 6)	Ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A)			Total
	3.º ciclo do Ensino Básico	2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico	Ensino Especial	
	1	2	0	3
Discordo Muito	33.3%	66.7%	0.0%	100.0%
	3.2%	1.8%	0.0%	2.0%
	<u>0.7%</u>	<u>1.3%</u>	<u>0.0%</u>	<u>2.0%</u>
	2	13	0	15
Discordo	13.3%	86.7%	0.0%	100.0%
	6.5%	11.8%	0.0%	9.9%
	<u>1.3%</u>	<u>8.6%</u>	<u>0.0%</u>	<u>9.9%</u>
	4	16	0	20
Não Discordo nem Concordo	20.0%	80.0%	0.0%	100.0%
	12.9%	14.5%	0.0%	13.2%
	<u>2.6%</u>	<u>10.6%</u>	<u>0.0%</u>	<u>13.2%</u>
	20	70	5	95
Concordo	21.1%	73.7%	5.3%	100.0%
	64.5%	63.6%	50.0%	62.9%
	<u>13.2%</u>	<u>46.4%</u>	<u>3.3%</u>	<u>62.9%</u>
	4	9	5	18
Concordo Muito	22.2%	50.0%	27.8%	100.0%
	12.9%	8.2%	50.0%	11.9%
	<u>2.6%</u>	<u>6.0%</u>	<u>3.3%</u>	<u>11.9%</u>
	31	110	10	151
Total	20.5%	72.8%	6.6%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>20.5%</u>	<u>72.8%</u>	<u>6.6%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; percentagens por coluna; percentagens do total

Entre os professores que lecionam no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, continuamos a observar que existem 8.2% dos professores que relatam que concordam muito (CM), enquanto que uma maioria (63.6%) assinala que concorda (C). Quando somamos estas percentagens observamos que a maioria (71.8%) assinala que, no mínimo, concorda (C) com esta afirmação.

De entre os restantes docentes, vemos que: há 14.5% dos professores que assinala que não discorda nem concorda (NDNC); 11.8% que afirma que discorda (D); e 1.8% relata que discorda muito (DM). Apercebemo-nos, assim, que entre os professores que lecionam no ensino regular, a maioria indica que, no mínimo, concorda (C) que existe, em geral, uma boa cooperação entre os encarregados de educação e professores.

Quando confrontamos as posições assumidas pelos professores que desenvolvem atividades no ensino regular, apercebemo-nos de que são os docentes que lecionam somente no 3.º ciclo do ensino básico que, com mais frequência, assinalam concordar muito (CM) ou concordar (C) que existe, em geral, uma boa cooperação entre encarregados de educação e professores.

Relativamente aos professores, que desenvolvem atividades profissionais no Ensino Especial, estes distribuem-se de forma idêntica: 50.0% relata que concorda muito (CM); e os restantes 50.0% assinala que concorda (C). A análise dos resultados mostra que nenhum destes professores (0.0%) assinala que não discorda nem concorda (NDNC), que discorda (D), ou que discorda muito (DM). Em síntese: a análise dos resultados mostra que são os professores que lecionam no Ensino Especial os que optam, com mais frequência, por assinalar que, no mínimo, concordam com esta frase.

No que se refere aos totais, apercebemo-nos que é entre os professores que desenvolvem atividades profissionais no ensino regular (11.9%) que se encontram mais representadas docentes que afirmam discordar muito (DM) e discordar (D) com esta frase. De entre estes, vemos que 9.9% dos professores lecionam no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, 2.0% lecionam no 3.º ciclo do ensino básico, enquanto que nenhum dos professores (0.0%) indica que leciona no Ensino Especial. Em síntese: observamos que são os docentes que desenvolvem atividades profissionais no Ensino Especial aqueles que, com mais frequência, assinalam posições pró-inclusão.

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.004$) entre o ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) e o acreditar ter uma boa comunicação com os encarregados de educação (Item 7). Através dos resultados apresentados na Tabela 34, acedemos à respetiva *crosstabulation*, que nos facilita uma compreensão mais detalhada desta relação.

Quando analisamos os resultados referentes aos professores que desenvolvem atividades profissionais no 3.º ciclo do ensino básico, observamos que uma maioria (83.9%) dos professores afirma que, no mínimo, concorda (C) que acredita ter uma boa comunicação com os encarregados de educação. De entre estes, 22.6% dos professores afirmam que concordam (C), enquanto que 61.3% assinalam que concordam muito (CM). De entre os professores que assinalam quem no máximo, não concorda nem discorda (NCND), vemos que: há 12.9% que relatam não discordar nem concordar (NDNC); e 3.2% assinalam que discordam muito (DM). A análise de resultados mostra ainda que nenhum destes professores (0%) indica que discorda (D).

Tabela 34 – *Crosstabulation*: ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) e o Item 7

Acredito ter uma boa comunicação com os encarregados de educação dos meus alunos (Item 7)	Ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A)			Total
	3.º ciclo do Ensino Básico	2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico	Ensino Especial	
	1	0	0	1
Discordo Muito	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	3.2%	0.0%	0.0%	0.7%
	<u>0.7%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.7%</u>
	0	2	0	2
Discordo	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%
	0.0%	1.8%	0.0%	1.3%
	<u>0.0%</u>	<u>1.3%</u>	<u>0.0%</u>	<u>1.3%</u>
	4	16	0	20
Não Discordo nem Concordo	20.0%	80.0%	0.0%	100.0%
	12.9%	14.5%	0.0%	13.2%
	<u>2.6%</u>	<u>10.6%</u>	<u>0.0%</u>	<u>13.2%</u>
	19	70	3	92
Concordo	20.7%	76.1%	3.3%	100.0%
	61.3%	63.6%	30.0%	60.9%
	<u>12.6%</u>	<u>46.4%</u>	<u>2.0%</u>	<u>60.9%</u>
	7	22	7	36
Concordo Muito	19.4%	61.1%	19.4%	100.0%
	22.6%	20.0%	70.0%	23.8%
	<u>4.6%</u>	<u>14.6%</u>	<u>4.6%</u>	<u>23.8%</u>
	31	110	10	151
Total	20.5%	72.8%	6.6%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>20.5%</u>	<u>72.8%</u>	<u>6.6%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Relativamente aos docentes que lecionam, em simultâneo, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico observamos que 20.0% indicam que concordam muito (CM), enquanto que 63.6% assinalam que concordam (C). Quando somamos estas percentagens, existe uma maioria (83.6%) que, no mínimo, concorda (C) que tem uma boa comunicação com os encarregados de educação. Relativamente aos docentes que assumem, no máximo, não discordar nem concordar (NDNC): há 14.5% que não discordam nem concordam (NDNC), enquanto que 1.8% assumem que discordam (D). Apercebemo-nos, ainda, que nenhum dos professores (0%) assinala que discorda muito (DM). Em síntese: a maioria dos professores que desenvolvem atividades profissionais no ensino regular assume que, no mínimo, concorda com esta frase.

No que concerne aos docentes que desenvolvem atividades profissionais no Ensino Especial, observamos que 70.0% dos professores assinala que concorda muito

(CM), enquanto que 30.0% indica que concorda (C). Através da análise de resultados apercebemo-nos ainda que nenhum dos professores assinala a posição intermédia, não discordo nem concordo (NCND), ou as posições mais extremas: discordo (D) e discordo muito (DM).

Em síntese: quando confrontamos as posições assumidas pelos professores que lecionam no ensino regular com as posições assumidas pelos professores que lecionam no Ensino Especial, apercebemo-nos de que são os professores que desenvolvem atividades profissionais no Ensino Especial os que, com mais frequência, assinalam ter uma boa comunicação com os encarregados de educação.

Em relação aos totais, isto é, à conjugação destas duas variáveis, vemos que 2.0% dos professores afirmam, no mínimo, que discordam (D). Apercebemo-nos ainda que estes não se distribuem de forma idêntica ao longo dos ciclos de ensino: há 0.7% que desenvolvem atividades profissionais no 3.º ciclo do ensino básico; 1.3% lecionam simultaneamente no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico; e nenhum (0.0%) leciona no Ensino Especial (0.0%). Em síntese: a análise dos resultados os professores que lecionam no ensino regular assinalam, com mais frequência, que discordam com esta frase.

5.2.1.2.2. Relação entre o género e os itens da escala TPIRC

A partir da Tabela 35 acedemos aos resultados referentes aos cruzamentos entre o género (Questão B) e os itens da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009). Observamos que existem três relações estatisticamente significativas: entre a Questão B e os Itens 9, 12 e 13 (ver Tabela 35).

Tabela 35 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao género (Questão B) em relação aos Itens 9, 12 e 13

Q vs I	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
B vs 9	5.175	0.023**
B vs 12	6.281	0.012**
B vs 13	4.864	0.027**
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.023$) entre o género (Questão B) e a importância de se desenvolver uma comunidade escolar acolhedora ser tão importante como aumentar o sucesso académico (Item 9). Através da Tabela 36 acedemos à respetiva *crosstabulation*, o que nos permite compreender melhor esta relação.

Tabela 36 – *Crosstabulation*: géneros (Questão B) face ao Item 9

Desenvolver uma comunidade escolar acolhedora é tão importante como aumentar o sucesso académico (Item 9)	Género (Questão B)		Total
	Masculino	Feminino	
	1	0	1
Discordo Muito	100.0%	0.0%	100.0%
	2.9%	0.0%	0.7%
	<u>0.7%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.7%</u>
	0	3	3
Discordo	0.0%	100.0%	100.0%
	0.0%	2.6%	2.0%
	<u>0.0%</u>	<u>2.0%</u>	<u>2.0%</u>
	2	3	5
Não Discordo nem Concordo	40.0%	60.0%	100.0%
	5.7%	2.6%	3.3%
	<u>1.3%</u>	<u>2.0%</u>	<u>3.3%</u>
	18	38	56
Concordo	32.1%	67.9%	100.0%
	51.4%	32.8%	37.1%
	<u>11.9%</u>	<u>25.2%</u>	<u>37.1%</u>
	14	72	86
Concordo Muito	16.3%	83.7%	100.0%
	40.0%	62.1%	57.0%
	<u>9.3%</u>	<u>47.7%</u>	<u>57.0%</u>
	35	116	151
Total	23.2%	76.8%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>23.2%</u>	<u>76.8%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Através da análise das percentagens apresentadas em cada coluna observamos que, 40.0% dos professores assinalam que concordam muito (CM), enquanto que um pouco mais de metade dos professores (51.4%) assinalam que concordam (C). Quando somamos estas percentagens observamos que uma clara maioria (91.4%) afirma que, no mínimo, concordam (C) que o acolhimento é tão importante como aumentar o sucesso académico. De entre os professores que assinalam, no máximo, que não discordam nem concordam (NDNC) vemos que: há 5.7% que não discordam nem concordam (NDNC); enquanto 2.9% assinala que discorda muito (DM). Sublinhamos, ainda, que nenhum destes professores opta por discordar (D) desta afirmação (0.0%).

A análise das percentagens mostra ainda que, no que se refere aos docentes do género feminino, existe uma maioria de 62.1% que assinala que concorda muito (CM), enquanto que 32.8% opta por concordar (C) que o acolhimento é tão importante como aumentar o sucesso académico. A soma destas percentagens, revela que existe uma

maioria nítida (94.9%) das professoras que assinala que, no mínimo, concorda (C) com esta frase. De entre as professoras que, no máximo, assinalam que não discordam nem concordam (NDNC), vemos que: 2.6% assinala o ponto intermédio não discordo nem concordo (NDNC); enquanto que 2.6% que assinala o ponto discordo (D). A análise dos resultados revela, ainda, que nenhuma destas professoras opta por discordar muito (DM) desta frase. Em síntese: as professoras tendem a assinalar, com mais frequência, que concordam muito (CM), ou que concordam (C), que o acolhimento é tão importante como aumentar o sucesso académico.

No que concerne aos totais, apercebemo-nos que 2.7% destes agentes educativos afirma, no máximo, discordar (D) que o acolhimento é tão importante como aumentar o sucesso académico. A análise detalhada dos dados mostra, ainda, que estes docentes não se distribuem de forma idêntica: há 2. Através da análise das percentagens apresentadas em cada coluna observamos que, 40.0% dos professores assinalam que concordam muito (CM), enquanto que um pouco mais de metade dos professores (51.4%) assinalam que concordam (C). Quando somamos estas percentagens observamos que uma clara maioria (91.4%) afirma que, no mínimo, concordam (C) que o acolhimento é tão importante como aumentar o sucesso académico. De entre os professores que assinalam, no máximo, que não discordam nem concordam (NDNC) vemos que: há 5.7% que não discordam nem concordam (NDNC); enquanto 2.9% assinala que discorda muito (DM). Sublinhamos, ainda, que nenhum destes professores opta por discordar (D) desta afirmação (0.0%).

% das professoras que assinala que discorda (D); e 0.7% dos professores que afirma discordar muito (DM). Em síntese: são as professoras (N=3), ou seja, o género feminino, que mais opta por discordar (D). No entanto, existe um professor (N=1), ou seja, um elemento de género masculino, que assinala o ponto mais extremo: discordo muito (DM). A análise de resultados revela também que os docentes do género feminino se encontram em maioria (N=116) face aos docentes do género masculino (N=35).

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.012$), entre o género masculino e feminino (Questão B) e os apoios e acesso aos diversos gabinetes do agrupamento de escola e/ou autarquia (Item 12). A Tabela 37 apresenta a respetiva *crosstabulation*, que nos permite compreender melhor esta relação.

A análise das percentagens referentes a cada coluna ilustra que existe uma parte (22.9%) dos professores que assinala que concorda muito (CM), enquanto que uma

maioria (60.0%) indica concordar (C) que é bem apoiado, nas atividades docentes, pelos diversos gabinetes do agrupamento de escola e/ou autarquia. Ao somarmos estas percentagens vemos que 82.9% dos professores assinala que, no mínimo, concorda (C) ser bem apoiado, nas atividades docentes, pelos diversos gabinetes do agrupamento de escola e/ou autarquia. Dos restantes, apercebemo-nos que há 11.4% que considera não discordar nem concordar (NDNC), enquanto que 5.7% assume discordar (D). Vemos, ainda, que nenhum dos professores assinala que discorda muito (DM). Assim, quando somamos estas percentagens, apercebemo-nos de que há 16.1% dos professores que indicam que esse apoio não será inteiramente satisfatório.

Tabela 37 – *Crosstabulation*: géneros (Questão B) face ao Item 12

Sou bem apoiado, nas actividades docentes, pelos diversos gabinetes do agrupamento de escola e/ou autarquia (Item 12)	Género (Questão B)		Total
	Masculino	Feminino	
	0	3	3
Discordo Muito	0.0%	100.0%	100.0%
	0.0%	2.6%	2.0%
	<u>0.0%</u>	<u>2.0%</u>	<u>2.0%</u>
	2	14	16
Discordo	12.5%	87.5%	100.0%
	5.7%	12.1%	10.6%
	<u>1.3%</u>	<u>9.3%</u>	<u>10.6%</u>
	4	26	30
Não Discordo nem Concordo	13.3%	86.7%	100.0%
	11.4%	22.4%	19.9%
	<u>2.6%</u>	<u>17.2%</u>	<u>19.9%</u>
	21	60	81
Concordo	25.9%	74.1%	100.0%
	60.0%	51.7%	53.6%
	<u>13.9%</u>	<u>39.7%</u>	<u>53.6%</u>
	8	13	21
Concordo Muito	38.1%	61.9%	100.0%
	22.9%	11.2%	13.9%
	<u>5.3%</u>	<u>8.6%</u>	<u>13.9%</u>
	35	116	151
Total	23.2%	76.8%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>23.2%</u>	<u>76.8%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; percentagens por coluna; percentagens do total

No que se refere ao grupo de professoras, isto é, ao género feminino, continuamos a ter uma pequena parte (11.2%) que considera que concorda muito (CM), enquanto um pouco mais de metade (51.7%) assinala que concorda (C). Quando somamos estas percentagens, constatamos que 62.9% das professoras considera que, no

mínimo, concorda com esta frase. De entre as restantes (37.1%), vemos que: há 22.4% que não discorda nem concorda (NDNC) com esta frase; 12.1% que discorda (D); e 2.6% que discorda muito (DM). Em síntese: apercebemo-nos que são as professoras, ou seja, o género feminino, que, com mais frequência, assume que o apoio não será inteiramente satisfatório.

No que concerne aos totais, ou seja, à conjugação destas duas variáveis, observamos novamente que são as docentes do género feminino que, com mais frequência, afirmam que, no mínimo, discordam (D) de que recebem o apoio desejado nas atividades de docência que desenvolvem (12.6%). Destas, existe uma percentagem de professoras que assinala discordar (9.3%) e uma percentagem menor (2.0%) que assume discordar muito (DM). De entre os professores, ou seja, o género masculino, há 1.3% que discorda (D) desta frase. Em síntese: a percentagem de professoras (género feminino) que afirma não ser devidamente apoiada é maior que a percentagem de professores (género masculino) que consideram não ser também devidamente apoiados. No entanto, como referimos anteriormente, as professoras encontram-se em maior número (N=116) face ao número de professores (N=35) que participam neste estudo.

Quando cruzamos o género masculino e feminino (Questão B) e as posições expressas por estes participantes quanto aos apoios e acesso ao desenvolvimento profissional na área da EI, disponibilizados pela escola onde se encontram a desenvolver atividades profissionais (Item 13), apercebemo-nos que existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.027$) entre estas variáveis. A Tabela 38 apresenta a respetiva *crosstabulation*, o que nos permite compreender melhor esta relação.

A análise das percentagens referentes a cada coluna ilustram que, entre o grupo de docentes do género masculino, há 65.7% que assumem, no mínimo, que discordam (D) de que não lhes são disponibilizadas, pela escola, suficientes hipóteses de desenvolvimento profissional na área da EI. De entre estes, observamos que 20.0% indica que discorda muito (DM), enquanto que 45.7% indica que discorda (D). Recordamos que o Item 13 está formulado na negativa, o que significa que discordar muito (DM) ou discordar (D), é indicar que são disponibilizadas, pela escola, suficientes hipóteses de desenvolvimento profissional na área da EI. Entre os restantes docentes, vemos que 25.7% dos professores consideram que não discordam nem concordam (NDNC), enquanto que 8.6% assinalam que concordam (C) com esta afirmação. Observa-se, ainda, que nenhum dos professores assinala que concordar muito (CM) com esta frase.

Quando analisamos as percentagens referentes ao grupo de professoras, ou seja, ao género feminino, apercebemo-nos que há menos de metade (48.3%) que assume que, no mínimo, discorda (D) com esta frase. De entre estas professoras, existe uma pequena parte (9.5%) que discorda muito (DM), enquanto que 38.8% assinala que discorda (D). De entre as restantes docentes do género feminino (51.7%), vemos que: há 31.9% que opta por não discordar nem concordar (NDNC); 18.1% que indica que concorda (C); e 1.7% que concorda muito (CM). Em síntese: quando confrontamos as posições expressas pelos professores, com as posições assinaladas pelas professoras, apercebemo-nos que são os docentes do género feminino que, com mais frequência, consideram que a escola não lhes fornece suficientes hipóteses de desenvolvimento profissional nesta área.

Tabela 38 – *Crosstabulation*: géneros (Questão B) face ao Item 13

A minha escola não fornece suficientes hipóteses de desenvolvimento profissional na área da EI (Item 13)	Género (Questão B)		Total
	Masculino	Feminino	
Concordo Muito	0	2	2
	0.0%	100.0%	100.0%
	<i>0.0%</i>	<i>1.7%</i>	<i>1.3%</i>
	<u>0.0%</u>	<u>1.3%</u>	<u>1.3%</u>
Concordo	3	21	24
	12.5%	87.5%	100.0%
	<i>8.6%</i>	<i>18.1%</i>	<i>15.9%</i>
	<u>2.0%</u>	<u>13.9%</u>	<u>15.9%</u>
Não Discordo nem Concordo	9	37	46
	19.6%	80.4%	100.0%
	<i>25.7%</i>	<i>31.9%</i>	<i>30.5%</i>
	<u>6.0%</u>	<u>24.5%</u>	<u>30.5%</u>
Discordo	16	45	61
	26.2%	73.8%	100.0%
	<i>45.7%</i>	<i>38.8%</i>	<i>40.4%</i>
	<u>10.6%</u>	<u>29.8%</u>	<u>40.4%</u>
Discordo Muito	7	11	18
	38.9%	61.1%	100.0%
	<i>20.0%</i>	<i>9.5%</i>	<i>11.9%</i>
	<u>4.6%</u>	<u>7.3%</u>	<u>11.9%</u>
Total	35	116	151
	23.2%	76.8%	100.0%
	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>
	<u>23.2%</u>	<u>76.8%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

No que concerne aos totais, quando combinamos estas duas variáveis, vemos que há 17.2% dos docentes que considera, no mínimo, que concorda (C) que não lhes são disponibilizadas, pela escola, suficientes hipóteses de desenvolvimento profissional

na área da EI. Apercebemo-nos, ainda, que existe uma distribuição pouco equilibrada quanto ao géneros: há 15.2% das professoras que, no mínimo, concordam (C); enquanto que 2.0% dos professores que assinalam que concordam (C). Os resultados mostram, assim, que são os docentes do género feminino que assinalam, com mais frequência, que não lhes são disponibilizadas, pela escola, suficientes hipóteses de desenvolvimento profissional na área da EI.

5.2.1.2.3. *Relação entre a idade e os itens da escala TPIRC*

A partir da Tabela 39 acedemos aos resultados referentes aos cruzamentos entre o idade (Questão C) e os itens da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009). Observamos que existe uma relação estatisticamente significativa entre a idade (Questão C) e o acreditar ter uma boa comunicação com os encarregados de educação (Questão 7) (ver Tabela 39).

Tabela 39 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes às idades (Questão C) em relação ao Item 7

Q vs I	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
C vs 7	6.150	0.046**
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

A Tabela 40 apresenta a respetiva *crosstabulation*, o que nos permite compreender melhor esta relação. A análise das percentagens referentes a cada coluna mostra que, entre os professores que indicam ter 29 anos ou menos anos de idade, existem 22.2% que revelam que concordam muito (CM), enquanto que uma maioria de 77.8% assinala que concorda (C). Apercebemo-nos, ainda, que nenhum destes professores (0.0%) assinala que discorda nem concorda (NDNC), discorda, ou que discorda muito (DM). Em síntese: a totalidade (100.0%) dos professores que indicam ter 29 anos, ou menos, de idade consideram que, no mínimo, concordam (C) que acreditam ter uma boa comunicação com os encarregados de educação.

No que se refere aos professores, que assinalam ter entre os 30 e os 39 anos de idade, continuamos a ter uma pequena parte (13.9%) que indica que concorda muito (CM), enquanto a maioria (68.1%) revela que concorda (C). Quando somamos estas percentagens, apercebemo-nos que existe uma maioria (82.0%) dos professores que, no mínimo, concordam (C) ter uma boa comunicação com os encarregados de educação. No que concerne aos professores que, no máximo, assinalam o ponto não discordo nem concordo (NDNC), vemos que 15.3% afirma não discordar nem concordar (NDNC) e

que os restantes se distribuem de forma idêntica: 1.4% afirma discordar (D); e 1.4% considera discordar muito (DM).

Tabela 40 – *Crosstabulation*: idade (Questão C) em relação ao Item 7

Acredito ter uma boa comunicação com os encarregados de educação dos meus alunos (Item 7)	Idades (Questão C)			Total
	29 anos ou menos	30 - 39 anos	40 ou mais anos	
	0	1	0	1
Discordo Muito	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%
	<i>0.0%</i>	<i>1.4%</i>	<i>0.0%</i>	<i>0.7%</i>
	<u>0.0%</u>	<u>0.7%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.7%</u>
	0	1	1	2
Discordo	0.0%	50.0%	50.0%	100.0%
	<i>0.0%</i>	<i>1.4%</i>	<i>1.4%</i>	<i>1.3%</i>
	<u>0.0%</u>	<u>0.7%</u>	<u>0.7%</u>	<u>1.4%</u>
	0	11	9	20
Não Discordo nem Concordo	0.0%	55.0%	45.0%	100.0%
	<i>0.0%</i>	<i>15.3%</i>	<i>12.9%</i>	<i>13.2%</i>
	<u>0.0%</u>	<u>7.3%</u>	<u>6.0%</u>	<u>13.3%</u>
	7	49	36	92
Concordo	7.6%	53.3%	39.1%	100.0%
	<i>77.8%</i>	<i>68.1%</i>	<i>51.4%</i>	<i>60.9%</i>
	<u>4.6%</u>	<u>32.5%</u>	<u>23.8%</u>	<u>60.9%</u>
	2	10	24	36
Concordo Muito	5.6%	27.8%	66.7%	100.0%
	<i>22.2%</i>	<i>13.9%</i>	<i>34.3%</i>	<i>23.8%</i>
	<u>1.3%</u>	<u>6.6%</u>	<u>15.9%</u>	<u>23.8%</u>
	9	72	70	151
Total	6.0%	47.7%	46.4%	100.0%
	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>
	<u>6.0%</u>	<u>47.7%</u>	<u>46.4%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

De entre os docentes que assinalam ter 40 ou mais anos de idade, mais de um terço dos professores (34.3%) assinala que concorda muito (CM), enquanto que um pouco mais de metade (51.4%) considera que concorda (C). Quando somamos estas percentagens, apercebemo-nos que a maioria (85.7%), no mínimo, concorda (C) com esta frase. De entre os professores que assinalam que, no máximo, não discordam nem concordam (NDNC), 12.9% relata que não discordam nem concordam (NDNC), enquanto que 1.4% assinala que discordam (D). Em síntese: os resultados mostram que são os professores mais jovens, com 29 anos ou menos de idade, que mais optam por assinalar que, no mínimo, concordam (C) com esta frase. Seguem-se aqueles que assinalam ter 40 ou mais anos de idade. Em relação aos totais, ou seja, à conjugação destas duas variáveis, observamos que 15.4% dos professores considera que, no

máximo, não discordam nem concordam (NDNC) que têm uma boa comunicação com os encarregados de educação. Vemos, no entanto, que estes professores não se distribuem de forma idêntica pelas diferentes idades consideradas: 8.7% dos professores que assinalam ter entre os 30 e os 39 anos de idade; 6.7% que indicam ter 40 ou mais anos de idade; e nenhum com 29 anos ou menos de idade. Em síntese: apercebemo-nos que são os professores que indicam ter um nível etário entre os 30 e os 39 anos de idade aqueles que, com mais frequência, assinalam que no máximo não discordam nem concordam (NDNC) que acreditam ter uma boa comunicação com os encarregados de educação.

5.2.1.2.4. Relação entre habilitações literárias e os itens da escala TPIRC

Através da Tabela 41 acedemos aos resultados referentes aos cruzamentos entre o nível mais elevado de habilitações literárias concluído (Questão D) e os itens da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009). Observamos que existem duas relações estatisticamente significativas: entre a Questão D e os Itens 5 e 6 (ver Tabela 41).

Tabela 41 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes às habilitações literárias (Questão D) e os Itens 5 e 6

Q vs I	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
D vs 5	7.873	0.049**
D vs 6	7.932	0.047**

*Estatisticamente muito significativo

**Estatisticamente significativo

Existe de uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.049$) entre o nível mais elevado de habilitações literárias concluído (Questão D) e a existência de documentos de política educativa que expressam regras claras de segurança e de acolhimento, na escola onde desenvolvem atividades profissionais (Item 5). A Tabela 42 apresenta a respetiva *crosstabulation*, o que nos permite compreender melhor esta relação.

Quando analisamos os resultados referentes a cada coluna observamos que, relativamente aos professores que concluíram uma licenciatura, há uma pequena percentagem (12.4%) que concorda muito (CM), um pouco mais de metade (52.4%) assinala que concorda (C), enquanto que um pouco menos de um quarto destes professores (23.8%) assinala o ponto intermédio: não discordo nem concordo (NDNC). Ao somarmos estas percentagens, observamos que há 88.6% dos professores que assinalam, no mínimo, que concordam (C) com existência de documentos de política

educativa, que expressam regras claras de segurança e de acolhimento, na escola onde desenvolvem atividades profissionais. De entre os restantes, vemos que 9.5% discordam (D), enquanto 1.9% relatam que discordam muito (DM).

No que concerne aos professores que concluíram uma pós-graduação vemos que 12.5% assinala que concorda muito (CM), 46.9% concorda (C), enquanto que 28.1% indica que não concorda nem discorda (NCND). Ao somarmos estas percentagens, observamos que há 87.5% dos professores que assinala, no mínimo, que não discorda nem concorda (NCND). De entre os docentes que, no máximo, assinala discordar (D): há 12.5% que afirma que discorda (D); e 1.9% que discorda muito (DM).

Tabela 42 – *Crosstabulation*: nível mais elevado de habilitações literárias concluído (Questão D) face ao Item 5

Esta escola tem documentos de política educativa que expressam regras claras de segurança e de acolhimento (Item 5)	Habilitações literárias (Questão D)				Total
	Licenciatura	Pós Graduação	Mestrado	Doutoramento	
	2	0	0	0	2
Discordo Muito	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	<i>1.9%</i>	<i>0.0%</i>	<i>0.0%</i>	<i>0.0%</i>	<i>1.3%</i>
	<u>1.3%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>1.3%</u>
	10	4	0	0	14
Discordo	71.4%	28.6%	0.0%	0.0%	100.0%
	<i>9.5%</i>	<i>12.5%</i>	<i>0.0%</i>	<i>0.0%</i>	<i>9.3%</i>
	<u>6.6%</u>	<u>2.6%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>9.3%</u>
	25	9	3	0	37
Não Discordo nem Concordo	67.6%	24.3%	8.1%	0.0%	100.0%
	<i>23.8%</i>	<i>28.1%</i>	<i>23.0%</i>	<i>0.0%</i>	<i>24.5%</i>
	<u>16.6%</u>	<u>6.0%</u>	<u>2.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>24.5%</u>
	55	15	4	0	74
Concordo	74.3%	20.3%	5.4%	0.0%	100.0%
	<i>52.4%</i>	<i>46.9%</i>	<i>30.8%</i>	<i>0.0%</i>	<i>49.0%</i>
	<u>36.4%</u>	<u>9.9%</u>	<u>2.6%</u>	<u>0.0%</u>	<u>49.0%</u>
	13	4	6	1	24
Concordo Muito	54.2%	16.7%	25.0%	4.2%	100.0%
	<i>12.4%</i>	<i>12.5%</i>	<i>46.2%</i>	<i>100.0%</i>	<i>15.9%</i>
	<u>8.6%</u>	<u>2.6%</u>	<u>4.0%</u>	<u>0.7%</u>	<u>15.9%</u>
	105	32	13	1	151
Total	69.5%	21.2%	8.6%	0.7%	100.0%
	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>
	<u>69.5%</u>	<u>21.2%</u>	<u>8.6%</u>	<u>0.7%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

No que concerne aos professores que concluíram um mestrado observa-se que 46.2% afirmam que concordam muito (CM) e que 30,8% assinala que concorda (C). Ao somarmos estas percentagens, observamos que a maioria 77.0%, no mínimo, concorda

com a existência destes documentos de política educativa. Existe uma percentagem ligeiramente maior que um quinto (23.0%) que assinala não discordar nem concordar (NDNC) e nenhum destes docentes (0.0%) considera que discorda (D) ou que discorda muito (DM). No que concerne ao docente que indica ter concluído um doutoramento (N=1), opta por afirmar que concorda muito (100.0%) com esta afirmação.

Em síntese: a análise de resultados sugere que os docentes que concluíram habilitações literárias mais elevadas tendem a concordar mais com existência de documentos de política educativa que expressam regras claras de segurança e de acolhimento, na escola onde desenvolvem atividades profissionais

Em relação aos totais, isto é, à conjugação destas duas variáveis, observamos que 35.1% dos professores afirma, no máximo, não discordar nem concordar (NDNC) que a escola onde desenvolvem atividades profissionais tem documentos de política educativa que expressam regras claras de segurança e de acolhimento. De entre estes, 24.5% que assinala ter concluído uma licenciatura, 8.6% indica ter concluído uma pós-graduação e 2.0% concluiu um mestrado. Estas percentagens sublinham novamente que os docentes que concluíram habilitações literárias mais elevadas tendem a assumir, com menos frequência, a inexistência de documentos de política educativa que expressam regras claras de segurança e de acolhimento, na escola onde desenvolvem atividades profissionais.

Existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.047$) entre o nível mais elevado de habilitações literárias concluído (Questão D) e a existência, em geral, de uma boa cooperação entre os encarregados de educação e professores (Item 6). A Tabela 43 apresenta a respetiva *crosstabulation*, o que nos facilita o acesso a uma compreensão mais conseguida desta relação.

Ao analisarmos as percentagens referentes a cada coluna observamos que, entre os professores que concluíram uma licenciatura, a maioria 63.8% assinala que concorda (C) e 7.6% indicam que concordam muito (CM). Ao somarmos estas percentagens, observamos que 71.4% destes docentes assinala que, no mínimo, concorda com a existência, em geral, de uma boa cooperação entre encarregados de educação e professores. Vemos, ainda, que entre os restantes há: 17.1% que assinala que não discorda nem concorda (NDNC); 8.6% que discorda (D); e 2.9% que considera discordar muito (DM).

Entre os professores que concluíram uma pós-graduação, continuamos a ter uma maioria (59.4%) que afirma concordar (C), enquanto que 28.1% assinalam que

concordam muito (CM). Apercebemo-nos, ainda, que há 12.5% dos professores que afirma que discorda (D) com esta frase. No entanto, sublinhamos que nenhum destes professores (0.0%) assinala que não discorda nem concorda (NDNC), ou que discorda muito (DM). Relativamente aos professores que concluíram um mestrado, vemos que existe uma maioria (61.5%) que concorda (C), enquanto que uma pequena parte (7.7%) indica que concorda muito (CM). A soma destas percentagens revela que 69.2% afirma que, no mínimo, concorda (C) com esta afirmação. No que concerne aos professores que assinalam, no máximo, a posição intermédia – não discordo nem concordo (NDNC) – vemos que se distribuem de forma igual: 15.4% que não concorda nem discorda (NCND); e 15.4% que discorda (D). No que se refere ao docente que concluiu um doutoramento (N=1), afirma que concorda (C) que existe, em geral, uma boa cooperação entre encarregados de educação e professores.

Tabela 43 – *Crosstabulation*: nível mais elevado de habilitações literárias concluído (Questão D) em relação ao Item 6

Existe, em geral, uma boa cooperação entre encarregados de educação e professores (Item 6)	Habilitações literárias (Questão D)				Total
	Licenciatura	Pós Graduação	Mestrado	Doutoramento	
	3	0	0	0	3
Discordo Muito	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	2.9%	0.0%	0.0%	0.0%	2.0%
	<u>2.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>2.0%</u>
	9	4	2	0	15
Discordo	60.0%	26.7%	13.3%	0.0%	100.0%
	8.6%	12.5%	15.4%	0.0%	9.9%
	<u>6.0%</u>	<u>2.6%</u>	<u>1.3%</u>	<u>0.0%</u>	<u>9.9%</u>
	18	0	2	0	20
Não Discordo nem Concordo	90.0%	0.0%	10.0%	0.0%	100.0%
	17.1%	0.0%	15.4%	0.0%	13.2%
	<u>11.9%</u>	<u>0.0%</u>	<u>1.3%</u>	<u>0.0%</u>	<u>13.2%</u>
	67	19	8	1	95
Concordo	70.5%	20.0%	8.4%	1.1%	100.0%
	63.8%	59.4%	61.5%	100.0%	62.9%
	<u>44.4%</u>	<u>12.6%</u>	<u>5.3%</u>	<u>0.7%</u>	<u>62.9%</u>
	8	9	1	0	18
Concordo Muito	44.4%	50.0%	5.6%	0.0%	100.0%
	7.6%	28.1%	7.7%	0.0%	11.9%
	<u>5.3%</u>	<u>6.0%</u>	<u>0.7%</u>	<u>0.0%</u>	<u>11.9%</u>
	105	32	13	1	151
Total	69.5%	21.2%	8.6%	0.7%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>69.5%</u>	<u>21.2%</u>	<u>8.6%</u>	<u>0.7%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

No que se refere aos totais, apercebemo-nos de que 11.9% dos professores considera no máximo discordar (D) que existe uma boa cooperação com os encarregados de educação. Destes, há 8.0% que concluiu, no máximo, uma licenciatura, 2.6% uma pós-graduação e 1.3% um mestrado. A análise dos resultados mostra que são os professores que concluíram os níveis mais baixos que habilitações literárias que, com mais frequência, assinalam que existe uma carência de cooperação entre os encarregados de educação e professores.

5.2.1.2.5. Relação entre interações com pessoa(s) com NEE e os itens escala TPIRC

A partir da Tabela 44 acedemos aos resultados referentes aos cruzamentos entre as interações com pessoa(s) com NEE (Questão E) e os outros itens escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009). Neste sentido, observamos que existem duas relações estatisticamente significativas: entre a Questão C e os Itens 6 e 9.

Tabela 44 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes às interações com pessoa(s) com NEE (Questão E) em relação aos Itens 6 e 9

Q vs I	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
E vs 6	4.312	0.038**
E vs 9	4.769	0.029**

*Estatisticamente muito significativo **Estatisticamente significativo

Existe uma relação significativa ($p = 0.038$) entre as interações com pessoa(s) c/ NEE (Questão E) e a existência, em geral, de uma boa cooperação entre os encarregados de educação e professores (Item 6). A Tabela 45 apresenta a respetiva *crosstabulation*, o que nos facilita o acesso a uma compreensão mais aprofundada desta relação.

Assim, quando analisamos as percentagens referentes ao grupo de professores que indica ter interações com pessoa(s) com NEE, vemos que existe uma pequena parte (15.7%) que concorda muito (CM), enquanto que a maioria (60.9%) assinala que concorda (C). Isto significa que existe uma maioria de 76.6% que indica, no mínimo, que concorda (C) que existe, em geral, uma boa cooperação entre encarregados de educação e professores. Relativamente aos professores que indicam, no máximo, que não discordam nem concordam (NCND) há: 14.8% que não discorda nem concorda (NDNC); 7.8% que discorda (D); e 0.9% que discorda muito (DM).

Entre o grupo de docentes que indica não ter interações com pessoa(s) com NEE, continuamos a ter uma maioria dos professores (70.6%) que, no mínimo,

concorda (C) que existe, em geral, uma boa cooperação entre encarregados de educação e professores. Constatamos, também, que nenhum (0.0%) destes professores considera que concorda muito (CM) com esta frase. De entre os 29.4% dos professores que assinala, no máximo, que não discorda nem concorda (NDNC) vemos que: 5.9% afirma não discordar nem concordar (NDNC); 17.6% considera discordar (D); e 5.9% indica discordar muito (DM). Quando confrontamos as posições assumidas pelos professores que indicam ter tido interações com pessoas com NEE, com as assumidas pelos outros professores, apercebemo-nos de que são os professores que assinalam ter tido essas interações que revelam, com mais frequência, que existe, em geral, uma boa cooperação entre encarregados de educação e professores.

Tabela 45 – *Crosstabulation*: interações com pessoa(s) c/NEE (Questão E) em relação ao Item 6

Existe, em geral, uma boa cooperação entre encarregados de educação e professores (Item 6)	Interações com pessoa(s) c/ NEE (Questão E)		Total
	Sim	Não	
	1	2	3
Discordo Muito	33.3%	66.7%	100.0%
	0.9%	5.9%	2.0%
	<u>0.7%</u>	<u>1.3%</u>	<u>2.0%</u>
	9	6	15
Discordo	60.0%	40.0%	100.0%
	7.8%	17.6%	10.0%
	<u>6.0%</u>	<u>4.0%</u>	<u>10.0%</u>
	17	2	19
Não Discordo nem Concordo	89.5%	10.5%	100.0%
	14.8%	5.9%	12.8%
	<u>11.4%</u>	<u>1.3%</u>	<u>12.8%</u>
	70	24	94
Concordo	74.5%	25.5%	100.0%
	60.9%	70.6%	63.1%
	<u>47.0%</u>	<u>16.1%</u>	<u>63.1%</u>
	18	0	18
Concordo Muito	100.0%	0.0%	100.0%
	15.7%	0.0%	12.1%
	<u>12.1%</u>	<u>0.0%</u>	<u>12.1%</u>
	115	34	149
Total	77.2%	22.8%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>77.2%</u>	<u>22.8%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

No que concerne aos totais, ou seja, ao conjugar estas duas variáveis, vemos que 12.0% dos professores assinala, no máximo, a posição discordo (D). De entre estes

docentes há: 6.7% que assinala que já tinha tido interações significativas/consideráveis com pessoa(s) com NEE; e 5.3% que assume que não teve estas interações. Observamos, assim, que são os professores que assinalam ter tido interações significativas/consideráveis com pessoa(s) com NEE os que – com mais frequência – que discordam (D) ou discordam muito (DM), que existe, em geral, uma boa cooperação entre encarregados de educação e professores. Sublinhamos, no entanto, que o número de professores que indica ter interações com pessoa(s) com NEE (N = 115) excede o número de professores que indica não ter estas interações (N = 34).

Existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.029$) entre as interações com pessoa(s) com NEE (Questão E) e a importância de se desenvolver uma comunidade escolar acolhedora ser tão importante como aumentar o sucesso académico (Item 9). A Tabela 46 apresenta a respetiva *crosstabulation*, o que facilita uma compreensão mais aprofundada desta relação.

Tabela 46 – *Crosstabulation*: interações com pessoa(s) c/ NEE (Questão E) em relação ao Item 9

Desenvolver uma comunidade escolar acolhedora é tão importante como aumentar o sucesso académico (Item 9)	Interações com pessoa(s) c/ NEE (Questão E)		Total
	Sim	Não	
	0	1	1
Discordo Muito	0.0%	100.0%	100.0%
	<i>0.0%</i>	<i>2.9%</i>	<i>0.7%</i>
	<u>0.0%</u>	<u>0.7%</u>	<u>0.7%</u>
	3	0	3
Discordo	100.0%	0.0%	100.0%
	<i>2.6%</i>	<i>0.0%</i>	<i>2.0%</i>
	<u>2.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>2.0%</u>
	2	3	5
Não Discordo nem Concordo	40.0%	60.0%	100.0%
	<i>1.7%</i>	<i>8.8%</i>	<i>3.3%</i>
	<u>1.3%</u>	<u>2.0%</u>	<u>3.3%</u>
	40	16	56
Concordo	71.4%	28.6%	100.0%
	<i>34.8%</i>	<i>47.1%</i>	<i>37.6%</i>
	<u>26.8%</u>	<u>10.7%</u>	<u>37.6%</u>
	70	14	84
Concordo Muito	83.3%	16.7%	100.0%
	<i>60.9%</i>	<i>41.2%</i>	<i>56.4%</i>
	<u>47.0%</u>	<u>9.4%</u>	<u>56.4%</u>
	115	34	149
Total	77.2%	22.8%	100.0%
	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>
	<u>77.2%</u>	<u>22.8%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

A análise das percentagens referentes a cada coluna mostra que, de entre os professores que assinalam ter interações com pessoa(s) com NEE, a maioria (60.9%) afirma que concorda muito (CM), enquanto que 34.8% afirmam que concordam (C). Quando somamos estas percentagens, observamos que 95.7% dos professores assinalam que, no mínimo, concordam (C) com esta frase. De entre os professores que relatam que, no máximo, não concordam nem discordam (NCND) há: 1.7% que considera que não discorda nem concorda (NDNC); e 2.6% que afirma discordar (D). Há ainda a sublinhar que nenhum destes professores (0%) assinala a posição mais extrema: discordo muito (DM).

Relativamente aos professores que assinalam não ter interações com pessoa(s) com NEE, observamos que 41.2% assinala que concorda muito (CM) e 47.1% considera concordar (C). Quando somamos estas percentagens, observamos que 88.3% dos professores, no mínimo, concorda (C) com a importância de se desenvolver uma comunidade escolar acolhedora ser tão importante como aumentar o sucesso académico. De entre os restantes docentes, existe uma percentagem de 11.7% que assinala, no máximo, que não discorda nem concorda (NDNC): 8.8% considera não discordar nem concordar (NDNC); e 2.9% que indica discordar muito (DM). Assim, quando confrontamos as posições assinaladas pelos docentes que afirmam ter tido estas interações, face às posições assumidas pelos docentes que indicam não as ter tido, observamos que são os docentes que relatam que tiveram estas interações que, com mais frequência, assinalam que concordam muito (CM) com a importância de se desenvolver uma comunidade escolar acolhedora ser tão importante como aumentar o sucesso académico.

Quando combinamos estas duas variáveis observamos que 6.0% dos professores afirma que, no máximo, não discorda nem concorda (NDNC). Destes, há 3.3% que afirma ter interações com pessoa(s) com NEE e 2.7% que revela não as ter. Observamos, no entanto, que o número de professores que indica ter interações com pessoa(s) com NEE (N = 115) é maior do que o número de professores que indica não as ter (N = 34).

Em síntese: existe uma percentagem considerável de docentes que indica que teve estas interações e que, simultaneamente, assinala posições que revelam que o acolhimento da comunidade escolar é tão importante como aumentar o sucesso escolar.

5.2.1.2.6. *Relação entre formação em relação à educação de alunos com NEE e os itens da escala TPIRC*

A Tabela 47 mostra os resultados referentes aos cruzamentos entre a formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) e os itens da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009). Apercebemo-nos de que existem duas relações estatisticamente muito significativas: entre a Questão F e os Itens 1 e 11. Encontramos, ainda, três relações estatisticamente significativas: entre a Questão F e os Itens 2 e 5 (ver Tabela 47).

Tabela 47 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes à formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) em relação aos Itens 1, 2, 5 e 11

Q vs I	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
F vs 1	12.433	0.002*
F vs 2	7.145	0.028**
F vs 5	7.635	0.022**
F vs 11	10.413	0.005*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.002$) entre o nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) e a inclusão, entendida como a participação de alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular e sendo um benefício para todos os alunos (Item 1). A Tabela 48 apresenta a respetiva *crosstabulation*, o que possibilita uma compreensão mais aprofundada desta relação.

Através da análise das percentagens referentes a cada coluna observamos que, de entre os professores que assinalaram ter Nenhum nível de formação em relação à educação de alunos com NEE, há 60.0% que relata que, no mínimo, não discorda nem concorda (NDNC). De entre estes: 9.4% que assinala que concorda muito (CM); 30.6% indica que concorda (C); e 20.0% afirma que não discorda nem concorda (NDNC). Entre os docentes que assinalam que, no máximo, discordam (D), vemos que há 31.8% que indica discordar (D), enquanto 8.2% assinala que discorda muito (DM).

No que se refere aos docentes que indicam ter Algum nível de formação em relação à educação de alunos com NEE, vemos que 20.8% relata que concorda muito (CM), 41.7% que indica que concorda (C), enquanto que 12.5% afirma que não discorda nem concorda (NDNC). Ao somarmos estas percentagens apercebemo-nos de que 75.0% dos professores afirma que, no mínimo, não discorda nem concorda (NDNC)

com a inclusão. De entre os professores que assinalam, no máximo, que discordam (D), há 20.8% que relata que discorda (D), enquanto que 4.2% assinala que discorda muito (DM).

Tabela 48 – *Crosstabulation*: formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) face ao Item 1

Inclusão (a participação de alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular) é um benefício para todos os alunos (Item 1)	Nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F)			Total
	Nenhum	Algum	Elevado (pelo menos 40 horas)	
	7	2	0	9
Discordo Muito	77.8%	22.2%	0.0%	100.0%
	8.2%	4.2%	0.0%	6.0%
	<u>4.6%</u>	<u>1.3%</u>	<u>0.0%</u>	<u>6.0%</u>
	27	10	3	40
Discordo	67.5%	25.0%	7.5%	100.0%
	31.8%	20.8%	16.7%	26.5%
	<u>17.9%</u>	<u>6.6%</u>	<u>2.0%</u>	<u>26.5%</u>
	17	6	2	25
Não Discordo nem Concordo	68.0%	24.0%	8.0%	100.0%
	20.0%	12.5%	11.1%	16.6%
	<u>11.3%</u>	<u>4.0%</u>	<u>1.3%</u>	<u>16.6%</u>
	26	20	6	52
Concordo	50.0%	38.5%	11.5%	100.0%
	30.6%	41.7%	33.3%	34.4%
	<u>17.2%</u>	<u>13.2%</u>	<u>4.0%</u>	<u>34.4%</u>
	8	10	7	25
Concordo Muito	32.0%	40.0%	28.0%	100.0%
	9.4%	20.8%	38.9%	16.6%
	<u>5.3%</u>	<u>6.6%</u>	<u>4.6%</u>	<u>16.6%</u>
	85	48	18	151
Total	56.3%	31.8%	11.9%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>56.3%</u>	<u>31.8%</u>	<u>11.9%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Relativamente aos docentes que consideram ter um Elevado nível de formação em relação à educação de alunos com NEE, a maioria (83.3%) assinala que, no mínimo, não discorda nem concorda (NDNC) que a inclusão é um benefício para todos os alunos. Destes, apercebemo-nos que 38.9% indica que concorda muito (CM), enquanto que uma parte (33.3%) afirma que concorda (C) e 11.1% relata que não discorda nem concorda (NDNC). Entre os professores que assinalam, no máximo, que discordam (D), vemos que 16.7% considera que discorda (D), enquanto que nenhum dos professores (0%) assinala o ponto mais extremo: Discordo Muito (DM). Em síntese: observamos que são os docentes que consideram ter níveis mais elevados de formação os que, com

mais frequência, relatam que concordam (C) ou que concordam muito (CM) com a inclusão.

Através da análise dos totais apercebemo-nos de que 32.5% dos professores indicam que, no mínimo, discordam (D) de que a inclusão é um benefício para todos os alunos. Vemos, no entanto, que estes docentes não se distribuem de forma semelhante pelos diversos níveis de formação considerados. Assim, existem: 22.5% que assinalam ter Nenhum nível de formação; 7.9% indicam ter Algum; e 2.0% consideram ter um Elevado nível de formação. Em síntese: observamos novamente que são os docentes que assinalam ter níveis de formação mais baixos que, com mais frequência, tendem a assinalar que discordam (D) ou que discordam muito (DM) da inclusão, caracterizada como a participação de alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular, concebida como um benefício para todos os alunos.

Existe uma relação estatisticamente significativa entre o nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) e o prejudicar do processo de educação de alguns alunos quando se incluem alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular (Item 2). A Tabela 49 apresenta a respetiva *crosstabulation*, o que facilita uma compreensão mais aprofundada desta relação.

Através da análise das percentagens referentes a cada coluna observamos que, de entre os professores que consideram não ter Nenhum nível de formação em relação à educação de alunos com NEE, existem 5.9% que discordam muito (DM), 37.6% que discordam (D), enquanto que 30.6% não discordam nem concordam (NDNC). Convém realçar que o Item 2 está formulado na negativa. Isso significa que discordar (D), ou discordar muito (DM), é considerar que incluir os alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular não prejudica a educação dos outros alunos. Quando somamos estas percentagens observamos que 74.1% dos professores assinalam, no mínimo, a posição intermédia (Não Discordo Nem Concordo). No que concerne aos 25.9% dos professores que, no mínimo, concordam (C) há: 21.2% que concordam (C); e 4.7% que concordam muito (CM).

Quanto aos professores que assinalam ter Algum nível de formação, observamos que a maioria (79.1%) assinalam, no mínimo, a posição intermédia: não discordo nem concordo (NDNC). De entre estes docentes há: 50% que indicam que discordam (D); 20.8% que não discordam nem concordam (NDNC); e 8.3% que discordam muito (DM). Observamos ainda que 20.8% dos professores optam por concordar (C) que a

inclusão dos alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular prejudica a educação dos outros alunos. Nenhum destes docentes opta por concordar muito (CM).

Tabela 49 – *Crosstabulation*: formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) face ao Item 2

Incluir alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular prejudica a educação dos outros alunos (Item 2)	Nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F)			Total
	Nenhum	Algum	Elevado (pelo menos 40 horas)	
	4	0	0	4
Concordo Muito	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	<u>4.7%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>2.6%</u>
	<u>2.6%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>2.6%</u>
	18	10	3	31
Concordo	58.1%	32.3%	9.7%	100.0%
	<u>21.2%</u>	<u>20.8%</u>	<u>16.7%</u>	<u>20.5%</u>
	<u>11.9%</u>	<u>6.6%</u>	<u>2.0%</u>	<u>20.5%</u>
	26	10	2	38
Não Discordo nem Concordo	68.4%	26.3%	5.3%	100.0%
	<u>30.6%</u>	<u>20.8%</u>	<u>11.1%</u>	<u>25.2%</u>
	<u>17.2%</u>	<u>6.6%</u>	<u>1.3%</u>	<u>25.2%</u>
	32	24	8	64
Discordo	50.0%	37.5%	12.5%	100.0%
	<u>37.6%</u>	<u>50.0%</u>	<u>44.4%</u>	<u>42.4%</u>
	<u>21.2%</u>	<u>15.9%</u>	<u>5.3%</u>	<u>42.4%</u>
	5	4	5	14
Discordo Muito	35.7%	28.6%	35.7%	100.0%
	<u>5.9%</u>	<u>8.3%</u>	<u>27.8%</u>	<u>9.3%</u>
	<u>3.3%</u>	<u>2.6%</u>	<u>3.3%</u>	<u>9.3%</u>
	85	48	18	151
Total	56.3%	31.8%	11.9%	100.0%
	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>
	<u>56.3%</u>	<u>31.8%</u>	<u>11.9%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Relativamente aos professores que assinalam ter um Elevado nível de formação, um pouco menos de metade dos professores (44.4%) assinalam que discordam (D), enquanto que 27.8% indicam que discordam muito (DM). Assim, quando somamos estas percentagens, observamos 72.2% dos professores assumem que, no mínimo, discordam (D) com esta frase. A análise de resultados mostra, assim, que são os professores que assinalam ter níveis de formação mais elevados que, com mais frequência, revelam discordar (D) ou discordar muito (DM).

No que se refere aos totais, observamos que há um total de 23.1% dos professores que assinala, no mínimo, concordar (C) que a inclusão de alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular prejudica a educação dos outros

alunos. Destes docentes, vemos que 14.5% considera ter Nenhum nível de formação em relação à educação de alunos com NEE, enquanto que 6.6% que assinala ter Algum nível de formação e 2.0% considera ter um Elevado nível de formação. Em síntese: estes resultados mostram que os professores que completam níveis de formação mais baixos tendem a assinalar, com mais frequência, que concordam (C) ou que concordam muito (CM) que a inclusão de alunos com necessidades especiais prejudica a educação dos outros alunos.

O cruzamento entre o nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) e a existência de documentos de política educativa que expressam regras claras de segurança e de acolhimento (Item 5), revela que existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.022$) entre estas duas variáveis. Através da Tabela 50 apresenta a respetiva *crosstabulation*, o que facilita uma compreensão mais aprofundada desta relação.

Tabela 50 – *Crosstabulation*: formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) face ao Item 5

Esta escola tem documentos de política educativa que expressam regras claras de segurança e de acolhimento (Item5)	Nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F)			Total
	Nenhum	Algum	Elevado (pelo menos 40 horas)	
	1	1	0	2
Discordo Muito	50.0%	50.0%	0.0%	100.0%
	<u>1.2%</u>	<u>2.1%</u>	<u>0.0%</u>	<u>1.3%</u>
	<u>0.7%</u>	<u>0.7%</u>	<u>0.0%</u>	<u>1.3%</u>
	9	4	1	14
Discordo	64.3%	28.6%	7.1%	100.0%
	<u>10.6%</u>	<u>8.3%</u>	<u>5.6%</u>	<u>9.3%</u>
	<u>6.0%</u>	<u>2.6%</u>	<u>0.7%</u>	<u>9.3%</u>
	27	8	2	37
Não Discordo nem Concordo	73.0%	21.6%	5.4%	100.0%
	<u>31.8%</u>	<u>16.7%</u>	<u>11.1%</u>	<u>24.5%</u>
	<u>17.9%</u>	<u>5.3%</u>	<u>1.3%</u>	<u>24.5%</u>
	38	27	9	74
Concordo	51.4%	36.5%	12.2%	100.0%
	<u>44.7%</u>	<u>56.2%</u>	<u>50.0%</u>	<u>49.0%</u>
	<u>25.2%</u>	<u>17.9%</u>	<u>6.0%</u>	<u>49.0%</u>
	10	8	6	24
Concordo Muito	41.7%	33.3%	25.0%	100.0%
	<u>11.8%</u>	<u>16.7%</u>	<u>33.3%</u>	<u>15.9%</u>
	<u>6.6%</u>	<u>5.3%</u>	<u>4.0%</u>	<u>15.9%</u>
	85	48	18	151
Total	56.3%	31.8%	11.9%	100.0%
	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>
	<u>56.3%</u>	<u>31.8%</u>	<u>11.9%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

A análise das percentagens apresentadas em cada coluna revelam que, entre os docentes que assinalam ter Nenhum nível de formação, 11.8% concorda muito (CM), enquanto que 44.6% assinala que concorda (C) que existem documentos de política educativa, que expressam regras claras de segurança e de acolhimento, na escola onde desenvolvem atividades profissionais. Quando somamos estas percentagens vemos que há 56.4% dos professores que, no mínimo, considera que concorda (C) com esta frase. No que se refere aos docentes que assinalam, no máximo, a posição intermédia, não discordo nem concordo (NDNC), observamos que: 31.8% opta por não discordar nem concordar (NCND); 10.6% discorda (D); e 1.2% discorda muito (DM).

Relativamente aos professores que assinalam ter Algum nível de formação em relação à educação de alunos com NEE, existe uma pequena percentagem (16.7%) que assinala que concorda muito (CM), enquanto que um pouco mais de metade (56.2%) assinala que concorda (C). Quando somamos estas percentagens, apercebemo-nos de que existe uma maioria de 72.9% que, no mínimo, concorda (C) com esta afirmação. Quanto aos restantes, 16.7% afirma que não discorda nem concorda (NDNC), enquanto que 8,3% que discorda (D) e 2.1% que opta por discordar muito (DM).

No que se refere aos professores que assinalam ter um Elevado nível de formação, metade afirma que concorda (50.0%), enquanto que um terço (33.3%) assinala que concorda muito (CM). Constatamos, assim, que existe uma maioria de 83.3% dos docentes que assinala, no mínimo, que concorda (C) que existem documentos de política educativa que expressam regras claras de segurança e de acolhimento, na escola onde desenvolvem atividades profissionais. No que se refere aos professores que assinalam, no máximo, que não discordam nem concordam (NDNC) vemos que: 11.1% não discorda nem concorda (NDNC); e 5.6% relata que discorda (D). A análise de resultados mostra ainda que nenhum (0.0%) destes professores opta por discordar muito (DM). Em síntese: quando confrontamos as posições assinaladas pelos docentes que afirmam ter Nenhum, Algum e um Elevado nível de formação, vemos que são os docentes que indicam ter completado níveis de formação mais elevados aqueles que, com mais frequência, consideram que existem de documentos de política educativa que expressam regras claras de segurança e de acolhimento, na escola onde desenvolvem atividades profissionais..

Relativamente aos totais observamos que 10.6% dos docentes afirma que, no máximo, discorda (D) com a existência de documentos de política educativa que

expressam regras claras de segurança e de acolhimento. Para além disso, estes docentes não se distribuem de forma idêntica pelos níveis de formação considerados: 6.7% indica não ter Nenhum nível de formação; 3.3% considera ter Algum nível; e 0.7% refere ter um Elevado nível de formação. Em síntese: os resultados mostram que são os professores que assinalam ter completado níveis mais baixos de formação, em relação à educação de alunos com NEE, que relatam, com mais frequência, que discordam (D) com esta afirmação.

Existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.005$) entre o nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) e acesso à formação adequada para desenvolver e gerir atividades de aprendizagem colaborativa (Item 11). A Tabela 51 apresenta a respetiva *crosstabulation*, o que facilita uma compreensão mais alargada desta relação.

Tabela 51 – *Crosstabulation*: formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) em relação ao Item 11

Não recebi formação adequada para desenvolver e gerir atividades de aprendizagem colaborativa (Item 11)	Nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F)			Total
	Nenhum	Algum	Elevado (pelo menos 40 horas)	
	7	1	0	8
Discordo Muito	87.5%	12.5%	0.0%	100.0%
	8.3%	2.1%	0.0%	5.3%
	<u>4.6%</u>	<u>0.7%</u>	<u>0.0%</u>	<u>5.3%</u>
	20	5	3	28
Discordo	71.4%	17.9%	10.7%	100.0%
	23.5%	10.4%	16.7%	18.5%
	<u>13.2%</u>	<u>3.3%</u>	<u>2.0%</u>	<u>18.5%</u>
	17	8	3	28
Não Discordo nem Concordo	60.7%	28.6%	10.7%	100.0%
	20.0%	16.7%	16.7%	18.5%
	<u>11.3%</u>	<u>5.3%</u>	<u>2.0%</u>	<u>18.5%</u>
	33	25	6	64
Concordo	51.6%	39.1%	9.4%	100.0%
	38.8%	52.1%	33.3%	42.4%
	<u>21.9%</u>	<u>16.6%</u>	<u>4.0%</u>	<u>42.5%</u>
	8	9	6	23
Concordo Muito	34.8%	39.1%	26.1%	100.0%
	9.4%	18.8%	33.3%	15.2%
	<u>5.3%</u>	<u>6.0%</u>	<u>4.0%</u>	<u>15.3%</u>
	85	48	18	151
Total	56.3%	31.8%	11.9%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>56.3%</u>	<u>31.8%</u>	<u>11.9%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

A análise das percentagens referentes a cada coluna mostra que, de entre os professores que assinalam não ter Nenhum nível de formação em relação à educação de alunos com NEE, há 9.4% que concorda muito (CM), enquanto que 38.8% assinala que concorda (C), que não recebeu a formação adequada para desenvolver e gerir atividades de aprendizagem colaborativa. Existem ainda 20.0% dos professores que assinalam a posição intermédia: não discordo nem concordo (NDNC). Quando somamos estas percentagens, apercebemo-nos de que 68.2% dos professores assinalam que, no mínimo, não concordam nem discordam (NCND) com esta frase. De entre os restantes, 23.5% dos professores que discorda (D), enquanto que 8.3% afirma que Discordam Muito (DM). Sublinhamos, no entanto, que como esta frase está formulada na negativa, são as posições discordo (D) e discordo muito (DM) que indicam que os docentes receberam formação adequada para desenvolverem esta forma de trabalho.

No que concerne aos professores que assinalam ter Algum nível de formação em relação a estes alunos, há 70.9% dos professores que, no mínimo, concordam (C) que não receberam formação para desenvolver e gerir atividades de aprendizagem colaborativa. De entre estes, 18.8% que assinala concordar muito (CM) e 52.1% concordar (C) com esta frase. Há, ainda, 16.7% dos professores que assinala a posição intermédia: não concordo nem discordo (NCND). Quando somamos estas percentagens, apercebemo-nos que existem 87.6% dos professores que, no máximo, indicam que não discordam nem concordam (NDNC) com esta frase. De entre o grupo de professores que, no mínimo, assinala que discorda (D), observamos 10.4% refere o ponto discordo (D), enquanto que 2.1% indica o ponto mais extremo: discordo muito (DM).

Relativamente ao grupo de docentes que considera ter um Elevado nível de formação, um terço (33.3%) dos professores assinala que concorda muito (CM) e uma mesma percentagem (33.3%) que concorda (C). Assim, quando somamos estas percentagens observamos que há 66.6% dos professores que assinala, no mínimo, que concorda que não recebeu formação para desenvolver e gerir atividades de aprendizagem colaborativa. Existem ainda 16.7% dos professores que assinalam a posição intermédia: não discordo nem concordo (NDNC). Quando somamos estas percentagens, apercebemo-nos de que uma maioria dos professores (83.3%) assinala, no mínimo, que não discorda nem concorda (NDNC) com esta frase. De entre os restantes docentes há 16.7% que assinalam que discordam (D), enquanto que nenhum (0.0%) destes professores considera discordar muito (DM). Em síntese: são os professores que consideram ter níveis de formação mais elevados que, com mais frequência, assinalam

que não receberam a formação adequada para desenvolver e gerir atividades de aprendizagem colaborativa.

No que concerne aos totais, ou seja, ao conjugar destas duas variáveis, 57.8% dos professores afirmam que, no mínimo, concordam (C) que não receberam formação para desenvolver e gerir atividades de aprendizagem colaborativa. Observamos, ainda, que estes docentes se distribuem de forma diferente: há 27.2% dos professores que assinalam não ter Nenhum nível de formação; 22.6% que indicam ter Algum nível de formação; e 8.0% que afirmam ter um Elevado nível de formação.

5.2.1.2.7. Relação entre conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE e os itens da escala TPIRC

Através da Tabela 52 acedemos aos resultados referentes aos cruzamentos entre os conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (Questão G) e as outros itens da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009). A Tabela 52 permite observar que existe uma relação estatisticamente significativa entre a Questão G e o Item 12.

Tabela 52 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes aos conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (Questão G) em relação ao Item 12

Q vs I	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
G vs 12	12.064	0.017**
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Através da Tabela 52 observamos que existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.017$) entre os conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (Questão G) e o apoio recebido, nas atividades docentes, pelos diversos gabinetes do agrupamento de escola e/ou autarquia (Item 12). A Tabela 53 apresenta a respetiva *crosstabulation*, o que nos permite compreender melhor esta relação.

Através da análise das percentagens referentes a cada coluna observamos que, entre os professores que assinalam ter um Muito Bom nível de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (Questão G), uma parte (22.2%) considera concordar muito (CM), enquanto que a maioria (77.8%) considera concordar (C) com esta afirmação. Apercebemo-nos ainda que nenhum (0.0%) destes professores assinala, no mínimo, a posição intermédia: não discordo nem concordo (NDNC).

No que se refere aos professores que assinalam ter um Bom nível de conhecimentos vemos que: 15.2% considera concordar muito (CM); 63.6% assinala concordar (C); há 12.1% que não discordam nem concordam (NDNC); e 9.1% refere discordar (D). Nenhum destes docentes considera discordar muito (DM).

Tabela 53 – *Crosstabulation*: conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (Questão G) face ao Item 12

Sou bem apoiado, nas actividades docentes, pelos diversos gabinetes do agrupamento de escola e/ou autarquia (Item 12)	Conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (Questão G)					Total
	Muito Bom	Bom	Médio	Fraco	Muito Fraco	
	0	0	2	1	0	3
Discordo Muito	0.0%	0.0%	66.7%	33.3%	0.0%	100.0%
	<i>0.0%</i>	<i>0.0%</i>	<i>3.0%</i>	<i>2.6%</i>	<i>0.0%</i>	<i>2.0%</i>
	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>1.3%</u>	<u>0.7%</u>	<u>0.0%</u>	<u>2.0%</u>
	0	3	7	6	0	16
Discordo	0.0%	18.8%	43.8%	37.5%	0.0%	100.0%
	<i>0.0%</i>	<i>9.1%</i>	<i>10.4%</i>	<i>15.4%</i>	<i>0.0%</i>	<i>10.6%</i>
	<u>0.0%</u>	<u>2.0%</u>	<u>4.6%</u>	<u>4.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>10.6%</u>
	0	4	15	11	0	30
Não Discordo nem Concordo	0.0%	13.3%	50.0%	36.7%	0.0%	100.0%
	<i>0.0%</i>	<i>12.1%</i>	<i>22.4%</i>	<i>28.2%</i>	<i>0.0%</i>	<i>19.9%</i>
	<u>0.0%</u>	<u>2.6%</u>	<u>9.9%</u>	<u>7.3%</u>	<u>0.0%</u>	<u>19.9%</u>
	7	21	36	16	1	81
Concordo	8.6%	25.9%	44.4%	19.8%	1.2%	100.0%
	<i>77.8%</i>	<i>63.6%</i>	<i>53.7%</i>	<i>41.0%</i>	<i>33.3%</i>	<i>53.6%</i>
	<u>4.6%</u>	<u>13.9%</u>	<u>23.8%</u>	<u>10.6%</u>	<u>0.7%</u>	<u>53.6%</u>
	2	5	7	5	2	21
Concordo Muito	9.5%	23.8%	33.3%	23.8%	9.5%	100.0%
	<i>22.2%</i>	<i>15.2%</i>	<i>10.4%</i>	<i>12.8%</i>	<i>66.7%</i>	<i>13.9%</i>
	<u>1.3%</u>	<u>3.3%</u>	<u>4.6%</u>	<u>3.3%</u>	<u>1.3%</u>	<u>13.9%</u>
	9	33	67	39	3	151
Total	6.0%	21.9%	44.4%	25.8%	2.0%	100.0%
	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>
	<u>6.0%</u>	<u>21.9%</u>	<u>44.4%</u>	<u>25.8%</u>	<u>2.0%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Relativamente aos professores que relatam ter um nível Médio de conhecimentos, observa-se que: 10.4% concorda muito (CM); 53.7% concorda (C); 22.4% não discorda nem concorda (NDNC); 10.4% discorda (D); e 3.0% discorda muito (DM). De entre os professores que consideram ter um nível Fraco de conhecimentos vemos que: 12.8% concorda muito (CM); 41.0% concorda (C); 28.2% não discorda nem concorda (NDNC); 15.4% discorda (D); e 2.6% discorda muito (DM). Por último, quando analisamos as percentagens referentes aos professores que assinalam

ter um nível Muito Fraco de conhecimentos vemos que há a maioria (66.7%) assinala concordar muito (CM), enquanto que um terço (33.3%) afirma concordar (C) com esta afirmação.

Em síntese: apercebemo-nos de que são os professores que consideram ter níveis de formação mais elevados que assinalam, com mais frequência, que são bem apoiados nas atividades docentes, pelos diversos gabinetes de escola e/ou autarquia. No entanto, não se trata de uma relação direta perfeita, já que existem alguns professores que assinalam, em simultâneo, níveis moderados de conhecimentos e posições elevadas de concordância face aos apoios que recebem.

Relativamente aos totais, ou seja, ao cruzar destas duas variáveis, vemos que há 12.6% que assinala, no máximo, discordar (D) que são bem apoiados, pelos diversos gabinetes do agrupamento de escola e/ou autarquia. Destes docentes há: 2.0% que assinalam ter um Bom nível de conhecimentos; 5.9% que consideram ter um nível Médio; e 4.7% que consideram ter um nível Fraco de conhecimentos. A análise detalhada dos resultados mostra, ainda, que nenhum destes docentes assinala os pontos mais extremos: Muito Bom (0.0%); e Muito Fraco (0.0%).

5.2.1.2.8. Relação entre a confiança para ensinar alunos com NEE e os itens da escala TPIRC

A Tabela 54 mostra os resultados referentes aos cruzamentos entre o grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H) e os itens da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009). Existem três relações estatisticamente muito significativas entre a Questão H e os Itens 4, 6 e 11 (ver Tabela 54). Observamos, ainda, que existem duas relações estatisticamente significativas entre a Questão H e os Itens 1 e 7.

Tabela 54 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes à confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H) em relação aos itens 1, 4, 6, 7 e 11

Q vs I	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
H vs 1	12.187	0.016**
H vs 4	14.693	0.005*
H vs 6	16.667	0.002*
H vs 7	11.928	0.018**
H vs 11	13.278	0.010*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.016$) entre o grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H) e a inclusão, entendida como um

benefício para todos os alunos (Item 1). A Tabela 55 apresenta a respectiva *crosstabulation*, que nos permite compreender melhor esta relação.

Tabela 55 – *Crosstabulation*: grau de confiança para ensinar alunos c/ NEE (Questão H) e o Item 1

Inclusão (a participação de alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular) é um benefício para todos os alunos (Item 1)	Grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H)					Total
	Muito Bom	Bom	Médio	Fraco	Muito Fraco	
	0	1	2	4	2	9
Discordo Muito	0.0%	11.1%	22.2%	44.4%	22.2%	100.0%
	<i>0.0%</i>	<i>4.0%</i>	<i>2.8%</i>	<i>9.8%</i>	<i>33.3%</i>	<i>6.0%</i>
	<u>0.0%</u>	<u>0.7%</u>	<u>1.3%</u>	<u>2.6%</u>	<u>1.3%</u>	<u>6.0%</u>
	2	2	25	10	1	40
Discordo	5.0%	5.0%	62.5%	25.0%	2.5%	100.0%
	<i>25.0%</i>	<i>8.0%</i>	<i>35.2%</i>	<i>24.4%</i>	<i>16.7%</i>	<i>26.5%</i>
	<u>1.3%</u>	<u>1.3%</u>	<u>16.6%</u>	<u>6.6%</u>	<u>0.7%</u>	<u>26.5%</u>
	1	3	13	6	2	25
Não Discordo nem Concordo	4.0%	12.0%	52.0%	24.0%	8.0%	100.0%
	<i>12.5%</i>	<i>12.0%</i>	<i>18.3%</i>	<i>14.6%</i>	<i>33.3%</i>	<i>16.6%</i>
	<u>0.7%</u>	<u>2.0%</u>	<u>8.6%</u>	<u>4.0%</u>	<u>1.3%</u>	<u>16.6%</u>
	2	12	22	15	1	52
Concordo	3.8%	23.1%	42.3%	28.8%	1.9%	100.0%
	<i>25.0%</i>	<i>48.0%</i>	<i>31.0%</i>	<i>36.6%</i>	<i>16.7%</i>	<i>34.4%</i>
	<u>1.3%</u>	<u>7.9%</u>	<u>14.6%</u>	<u>9.9%</u>	<u>0.7%</u>	<u>34.4%</u>
	3	7	9	6	0	25
Concordo Muito	12.0%	28.0%	36.0%	24.0%	0.0%	100.0%
	<i>37.5%</i>	<i>28.0%</i>	<i>12.7%</i>	<i>14.6%</i>	<i>0.0%</i>	<i>16.6%</i>
	<u>2.0%</u>	<u>4.6%</u>	<u>6.0%</u>	<u>4.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>16.6%</u>
	8	25	71	41	6	151
Total	5.3%	16.6%	47.0%	27.2%	4.0%	100.0%
	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>
	<u>5.3%</u>	<u>16.6%</u>	<u>47.0%</u>	<u>27.2%</u>	<u>4.0%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

A análise das percentagens referentes a cada coluna ilustra que, entre os professores que assinalam ter um Muito Bom grau de confiança, há 37.5% que assinalam que concordam muito (CM), enquanto que 25.0% se distribuem de forma idêntica: há 12.5% que assinalam que concordam (C) e 12.5% que assinalam que não discordam nem concordam (NDNC). Assim, quando somamos estas percentagens, observamos que 75.0% dos professores assinalam, no mínimo, que não discordam nem concordam (NDNC). A análise das percentagens mostra ainda que há 25.0% dos professores que assinalam que discordam (D). Nenhum destes professores (0.0%) relata que discorda muito (DM) da inclusão.

No que se refere aos professores que assinalam ter um Bom grau de confiança vemos que 28.0% concordam muito (CM), um pouco menos de metade (48.0%) relatam que concordam (C), enquanto que 12.0% indicam que não discordam nem concordam (NDNC). Ao somarmos estas percentagens apercebemo-nos que 88.0% dos professores assinalam, no mínimo, o ponto intermédio: não discordo nem concordo (NDNC). Observamos, ainda, que uma pequena percentagem dos professores (8.0%) discorda (D), enquanto que 4.0% considera que discorda muito (DM).

No que se refere aos professores que assinalam ter um Médio grau de confiança existem 12.7% que indicam concordar muito (CM), 31.0% que assinalam concordar (C), enquanto que um pouco menos de um quinto (18.3%) consideram que não discordam nem concordam (NDNC). Quando somamos estas percentagens, apercebemo-nos de que há 62.0% dos professores que assinala, no mínimo, que não discorda nem concorda (NDNC). A percentagem dos docentes que, no máximo, indica que discorda distribui-se da seguinte forma: 35.2% afirma discordar (D); e 2.8% discordar muito (DM).

Relativamente aos professores que afirmam ter um Fraco grau de confiança: 14.6% concorda muito (CM), um pouco mais de um terço (36.6%) concorda (C), 14.6% afirma que não discorda nem concorda (NDNC). A soma destas percentagens mostra que 65.8% dos professores considera, no mínimo, que não discorda nem concorda (NDNC). Observamos, ainda, que um pouco menos de um quarto (24.4%) assinala que discorda (D), enquanto que 9.8% indica que discorda muito (DM).

Relativamente aos professores que indicam ter um Muito Fraco grau de confiança vemos que 16.7% assinala que concorda (C), um terço (33.3%) afirma que não discorda nem concorda (NDNC). Metade dos professores (50.0%) revela que não discorda nem concorda (NDNC). Sublinhamos, também, que entre estes docentes nenhum (0.0%) assinala a posição mais extrema: Concordo Muito (CM). Menos de um quinto (16.7%) dos professores considera discordar (D), enquanto que 33.3% afirma discordar muito (DM). Em síntese: observamos que são os professores que assinalam ter graus de confiança mais elevados que, com mais frequência, revelam uma maior concordância face à inclusão. A análise detalhada dos resultados mostra, no entanto, que esta não se trata de uma relação direta perfeita: alguns professores, apesar de assinalarem graus elevados de confiança para ensinar alunos com NEE, afirmam, simultaneamente, que discordam (D) ou que discordam muito (DM) da inclusão.

No que se refere aos totais, ou seja, conjugando estas duas variáveis, observamos que existem 32.5% dos professores que indicam, no mínimo, discordar (D) com a inclusão. De entre estes professores há: 1.3% que indica ter um Muito Bom grau de confiança; 2% que considera ter um Bom grau; 17.9% considera ter um Médio grau; 9.2% um grau Fraco; e 2.0% um Muito Fraco grau de confiança. A análise de detalhada dos resultados mostra, ainda, que de entre os docentes de afirmam discordar muito (DM) ou discordar (D), a maioria assinala ter, no máximo, um grau Médio de confiança para ensinar alunos com NEE.

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.005$) entre o grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H) e o sucesso acrescido que os alunos com necessidades especiais podem vir a vivenciar se frequentarem as aulas do ensino regular (Questão 4). A Tabela 56 apresenta a respetiva *crosstabulation*, o que nos permite compreender melhor esta relação.

Tabela 56 – *Crosstabulation*: grau de confiança para ensinar alunos c/ NEE (Questão H) face ao Item 4

Alunos com necessidades especiais podem ter um maior sucesso em aulas do ensino regular (Item 4)	Grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H)					Total
	Muito Bom	Bom	Médio	Fraco	Muito Fraco	
	0	0	2	2	3	7
Discordo Muito	0.0%	0.0%	28.6%	28.6%	42.9%	100.0%
	<i>0.0%</i>	<i>0.0%</i>	<i>2.8%</i>	<i>4.9%</i>	<i>50.0%</i>	<i>4.6%</i>
	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>1.3%</u>	<u>1.3%</u>	<u>2.0%</u>	<u>4.6%</u>
	2	5	26	13	1	47
Discordo	4.3%	10.6%	55.3%	27.7%	2.1%	100.0%
	<i>25.0%</i>	<i>20.0%</i>	<i>36.6%</i>	<i>31.7%</i>	<i>16.7%</i>	<i>31.1%</i>
	<u>1.3%</u>	<u>3.3%</u>	<u>17.2%</u>	<u>8.6%</u>	<u>0.7%</u>	<u>31.1%</u>
	1	5	22	11	2	41
Não Discordo nem Concordo	2.4%	12.2%	53.7%	26.8%	4.9%	100.0%
	<i>12.5%</i>	<i>20.0%</i>	<i>31.0%</i>	<i>26.8%</i>	<i>33.3%</i>	<i>27.2%</i>
	<u>0.7%</u>	<u>3.3%</u>	<u>14.6%</u>	<u>7.3%</u>	<u>1.3%</u>	<u>27.2%</u>
	3	13	18	12	0	46
Concordo	6.5%	28.3%	39.1%	26.1%	0.0%	100.0%
	<i>37.5%</i>	<i>52.0%</i>	<i>25.4%</i>	<i>29.3%</i>	<i>0.0%</i>	<i>30.5%</i>
	<u>2.0%</u>	<u>8.6%</u>	<u>11.9%</u>	<u>7.9%</u>	<u>0.0%</u>	<u>30.5%</u>
	2	2	3	3	0	10
Concordo Muito	20.0%	20.0%	30.0%	30.0%	0.0%	100.0%
	<i>25.0%</i>	<i>8.0%</i>	<i>4.2%</i>	<i>7.3%</i>	<i>0.0%</i>	<i>6.6%</i>
	<u>1.3%</u>	<u>1.3%</u>	<u>2.0%</u>	<u>2.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>6.6%</u>
	8	25	71	41	6	151
Total	5.3%	16.6%	47.0%	27.2%	4.0%	100.0%
	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>
	<u>5.3%</u>	<u>16.6%</u>	<u>47.0%</u>	<u>27.2%</u>	<u>4.0%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Quando analisamos os resultados referentes a cada coluna observamos que, de entre os professores que assinalam ter um Muito Bom grau de confiança para ensinar alunos com NEE, um quarto (25.0%) concorda muito (CM), um pouco mais de um terço (37.5%) afirma que concorda (C), enquanto que 12.5% indica que não discorda nem concorda (NDNC). A soma destas percentagens mostra que existem 75.0% dos professores que assinalam, no mínimo, que não discordam nem concordam (NDNC). Apercebemo-nos, ainda, que um quarto (25.0%) indica que discorda (D) desta frase e que nenhum (0%) destes docentes considera que discorda muito (DM).

No que se refere aos professores que assinalam ter um Bom grau de confiança, 8% concorda muito (CM), um pouco mais de metade (52.0%) assinala que concorda (C), enquanto que os restantes se distribuem de forma idêntica: 20.0% indicam que não discordam nem concordam (NDNC); e outros 20.0% que indicam que discordam (D). Apercebemo-nos, assim, que existe uma maioria de 80.0% dos professores que, no mínimo, não discordam nem concordam (NDNC). Nenhum destes professores (0.0%) assinala o ponto mais extremo: Discordo Muito (DM).

No que se refere aos docentes que assinalam ter um Médio grau de confiança, vemos que: 4.2% assinalam concordar muito (CM); 25.4% concordam (C); e um pouco menos de um terço (31.0%) indica que não discorda nem concorda (NDNC). Existe, assim, uma maioria de pouco mais de metade (60.6%) destes professores que assinala, no mínimo, que não discorda nem concorda (NDNC). Como seria de esperar, os restantes assinalam que, no máximo, não discordam nem concordam (NDNC): há mais de um terço (36.6%) que discordam (D); e 2.8% que discordam muito (DM).

De entre os professores que assinalam que têm um Fraco grau de confiança: 7.3% que concordam muito (CM); 29.3% concordam (C); e um pouco mais de um quarto (26.8%) não discorda nem concorda (NDNC). Assim, uma maioria destes professores (63.4%) assinala que, no mínimo, não concorda nem discorda (NCND). A análise das percentagens mostra ainda que 31.7% indica que discorda (D), enquanto que 4.9% considera que discorda muito (DM).

No que se refere aos professores que assinalam ter um Muito Fraco grau de confiança, existe um terço (33.3%) que não discorda nem concorda (NDNC), 16.7% que indicam discordar (D), enquanto que metade (50.0%) consideram discordar muito (DM). Apercebemo-nos, assim, que nenhum destes professores relata que concorda, ou que concorda muito (CM), com o sucesso acrescido que os alunos com necessidades especiais podem vir a vivenciar se frequentarem as aulas do ensino regular. Em síntese:

a análise detalhada das percentagens mostra que são os professores que assinalam ter graus de confiança mais elevados que, com mais frequência, revelam concordar muito (CM) ou concordar (C) com o sucesso acrescido que os alunos com necessidades especiais podem vir a vivenciar se frequentarem as aulas do ensino regular. A análise detalhada ilustra ainda que esta não é uma relação direta perfeita, já que existem alguns professores que assinalam ter graus de confiança mais elevados e que, simultaneamente, discordam (D) desta frase.

No que se refere aos totais, isto é, à conjugação destas duas variáveis, há um total de 35.7% dos professores que considera discordar muito (DM). De entre estes professores vemos que: 1.3% considera ter um Muito Bom grau de confiança; 3.3% indica ter um Bom grau de confiança; um pouco menos de um quinto (18.5%) considera ter um Médio grau de confiança; 9.9% indica ter um Fraco grau de confiança; e 2.7% assinala ter um Muito Fraco grau de confiança.

Quando cruzamos o grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H) e a cooperação entre encarregados de educação e professores (Item 6), apercebemo-nos que existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.002$) entre estas duas variáveis. A Tabela 57 apresenta a respetiva *crosstabulation*, o que nos facilita o acesso a uma compreensão mais aprofundada desta relação. Através da análise das percentagens referentes a cada coluna apercebemo-nos de que, entre os professores que consideram ter um Muito Bom Grau de confiança para ensinar alunos com NEE, existem três quartos (75.0%) que consideram concordar muito (CM) e os restantes 25% que se distribuem de forma idêntica: 12.5% indicam que concordam (C) e 12.5% consideram que não discordam nem concordam (NDNC). Nenhum destes professores (0.0%) considera discordar (D) ou discordar muito (DM) que existe, em geral, um boa cooperação entre encarregados de educação e professores.

A análise das percentagens referentes aos professores que assinalam ter um Bom grau de confiança ilustra que: um quinto (20.0%) dos professores assinala que concorda muito (CM); mais de metade (60.0%) assinala que concorda (C); e 8.0% não discorda nem concorda (NDNC). Quando somamos estas percentagens apercebemo-nos de que há 88.0% dos professores que relata que no mínimo não discorda nem concorda (NDNC). A análise das percentagens revela ainda que 12.0% dos professores assinala que discorda (D) e que nenhum (0.0%) destes professores assinala que discorda muito (DM).

Tabela 57 – *Crosstabulation*: grau de confiança para ensinar alunos c/ NEE (Questão H) face ao Item 6

Existe, em geral, uma boa cooperação entre encarregados de educação e professores (Item 6)	Grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H)					Total
	Muito Bom	Bom	Médio	Fraco	Muito Fraco	
	0	0	2	1	0	3
Discordo Muito	0.0%	0.0%	66.7%	33.3%	0.0%	100.0%
	<i>0.0%</i>	<i>0.0%</i>	<i>2.8%</i>	<i>2.4%</i>	<i>0.0%</i>	<i>2.0%</i>
	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>1.3%</u>	<u>0.7%</u>	<u>0.0%</u>	<u>2.0%</u>
	0	3	6	3	3	15
Discordo	0.0%	20.0%	40.0%	20.0%	20.0%	100.0%
	<i>0.0%</i>	<i>12.0%</i>	<i>8.5%</i>	<i>7.3%</i>	<i>50.0%</i>	<i>9.9%</i>
	<u>0.0%</u>	<u>2.0%</u>	<u>4.0%</u>	<u>2.0%</u>	<u>2.0%</u>	<u>9.9%</u>
	1	2	12	5	0	20
Não Discordo nem Concordo	5.0%	10.0%	60.0%	25.0%	0.0%	100.0%
	<i>12.5%</i>	<i>8.0%</i>	<i>16.9%</i>	<i>12.0%</i>	<i>0.0%</i>	<i>13.2%</i>
	<u>0.7%</u>	<u>1.3%</u>	<u>7.9%</u>	<u>3.3%</u>	<u>0.0%</u>	<u>13.2%</u>
	1	15	44	32	3	95
Concordo	1.1%	15.8%	46.3%	33.7%	3.2%	100.0%
	<i>12.5%</i>	<i>60.0%</i>	<i>62.0%</i>	<i>78.0%</i>	<i>50.0%</i>	<i>62.9%</i>
	<u>0.7%</u>	<u>9.9%</u>	<u>29.1%</u>	<u>21.2%</u>	<u>2.0%</u>	<u>62.9%</u>
	6	5	7	0	0	18
Concordo Muito	33.3%	27.8%	38.9%	0.0%	0.0%	100.0%
	<i>75.0%</i>	<i>20.0%</i>	<i>9.9%</i>	<i>0.0%</i>	<i>0.0%</i>	<i>11.9%</i>
	<u>4.0%</u>	<u>3.3%</u>	<u>4.6%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>11.9%</u>
	8	25	71	41	6	151
Total	5.3%	16.6%	47.0%	27.2%	4.0%	100.0%
	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>
	<u>5.3%</u>	<u>16.6%</u>	<u>47.0%</u>	<u>27.2%</u>	<u>4.0%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

No que se refere aos professores que consideram ter um Médio grau de confiança para ensinar estes alunos apercebemo-nos de que: existem 9.9% que assinalam que concordam muito (CM); mais de metade (62.0%) revelam que concordam (C); e 16.9% optam por não discordar nem concordar (NDNC). Assim, uma maioria dos professores (88.8%) assinala que, no mínimo, não discorda nem concorda (NDNC). Observamos, ainda, que há 8.5% que opta por discordar (D), enquanto que 2.8% considera que discorda muito (DM).

De entes os professores que relatam ter um Fraco grau de confiança para ensinar alunos com NEE, vemos que 78.0% assinalam que concordam (C), enquanto que 12.0% assinalam que não discordam nem concordam (NDNC). A maioria (90.0%) assinala que, no mínimo, não discorda nem concorda (NDNC). Nenhum destes docentes (0%) opta por concordar muito (CM). Há, ainda, 7.3% dos professores que consideram discordar (D) e 0.7% que assinalam discordar muito (DM). No que se refere aos

professores que assinalam ter um Muito Fraco grau de confiança, distribuem-se de forma idêntica: metade (50.0%) assinalam que concordam (C); enquanto que outra metade (50.0%) considera discordar (D).

Em síntese: os resultados mostram que os professores que assinalam ter graus de confiança mais elevados tendem a assinalar, com mais frequência, que existe, em geral, uma boa cooperação entre encarregados de educação e professores. Uma análise detalhada revela, no entanto, que esta não se trata de uma relação direta perfeita, já que existem também alguns docentes que relatam que discordam (D) e que discordam muito (DM) desta frase. No que se refere aos totais, ou seja, à conjugação destas duas variáveis, há 11.9% dos professores que consideram que discordam (D) ou que discordam muito (DM) da existência de uma boa cooperação entre encarregados de educação e os docentes. Destes: 2.0% assinala ter um Bom grau de confiança; 5.3% considera ter um grau Médio; 2.7% indica um grau Fraco (2.7%); enquanto que 2.0% considera ter um grau Muito Fraco de confiança para ensinar alunos com NEE. Nenhum destes docentes (0.0%) assinala que tem um Muito Bom grau de confiança.

Ao cruzarmos o grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H) e o acreditar ter uma boa comunicação com os encarregados de educação (Item7), observamos que existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.018$) entre estas duas variáveis. A Tabela 58 apresenta a respetiva *crosstabulation*, o que nos facilita o acesso a uma compreensão mais aprofundada desta relação.

A análise das percentagens referentes a cada coluna mostra que, de entre os docentes que assinalam ter um grau Muito Bom de confiança para ensinar alunos com NEE, existem: 50.0% que assinalam que concordam muito (CM); enquanto outros 50% assinalam que concordam (C). Nenhum destes docentes (0.0%) opta por: não discordar nem concordar (NDNC); discordar (D); ou por discordar muito (DM). Relativamente aos docentes que assinalam que têm um Bom grau de confiança há: 40.0% que assinalam que concordam muito (CM); 52.0% que assinalam que concordam (C); e 8% que não discordam nem concordam (NDNC). Nenhum destes docentes (0%) assinala que discorda (D), ou que discorda muito (DM), que acredita ter uma boa comunicação com os encarregados de educação.

Tabela 58 – *Crosstabulation*: grau de confiança para ensinar alunos c/ NEE (Questão H) face ao Item 7

Acredito ter uma boa comunicação com os encarregados de educação dos meus alunos (Item 7)	Grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H)					Total
	Muito Bom	Bom	Médio	Fraco	Muito Fraco	
	0	0	1	0	0	1
Discordo Muito	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	<i>0.0%</i>	<i>0.0%</i>	<i>1.4%</i>	<i>0.0%</i>	<i>0.0%</i>	<i>0.7%</i>
	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.7%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.7%</u>
	0	0	1	1	0	2
Discordo	0.0%	0.0%	50.0%	50.0%	0.0%	100.0%
	<i>0.0%</i>	<i>0.0%</i>	<i>1.4%</i>	<i>2.5%</i>	<i>0.0%</i>	<i>1.3%</i>
	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.7%</u>	<u>0.7%</u>	<u>0.0%</u>	<u>1.3%</u>
	0	2	12	5	1	20
Não Discordo nem Concordo	0.0%	10.0%	60.0%	25.0%	5.0%	100.0%
	<i>0.0%</i>	<i>8.0%</i>	<i>16.9%</i>	<i>12.2%</i>	<i>16.7%</i>	<i>13.2%</i>
	<u>0.0%</u>	<u>1.3%</u>	<u>7.9%</u>	<u>3.3%</u>	<u>0.7%</u>	<u>13.2%</u>
	4	13	41	32	2	92
Concordo	4.3%	14.1%	44.6%	34.8%	2.2%	100.0%
	<i>50.0%</i>	<i>52.0%</i>	<i>57.7%</i>	<i>78.0%</i>	<i>33.3%</i>	<i>60.9%</i>
	<u>2.6%</u>	<u>8.6%</u>	<u>27.2%</u>	<u>21.2%</u>	<u>1.3%</u>	<u>60.9%</u>
	4	10	16	3	3	36
Concordo Muito	11.1%	27.8%	44.4%	8.3%	8.3%	100.0%
	<i>50.0%</i>	<i>40.0%</i>	<i>22.5%</i>	<i>7.3%</i>	<i>50.0%</i>	<i>23.8%</i>
	<u>2.6%</u>	<u>6.6%</u>	<u>10.6%</u>	<u>2.0%</u>	<u>2.0%</u>	<u>23.8%</u>
	8	25	71	41	6	151
Total	5.3%	16.6%	47.0%	27.2%	4.0%	100.0%
	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>
	<u>5.3%</u>	<u>16.6%</u>	<u>47.0%</u>	<u>27.2%</u>	<u>4.0%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

No que se refere aos docentes que assinalam que têm um Médio grau de confiança para ensinar estes alunos, apercebemo-nos que 22.5% assinalam que concordam muito (CM), um pouco mais de metade (57.7%) referem que concordam (C), enquanto que uma parte (16.9%) considera que não discorda nem concorda (NDNC). Ao somarmos estas percentagens, vemos que a maioria (97.2%) dos professores assinala que, no mínimo, não discorda nem concorda (NDNC) com esta frase. De entre os restantes docentes há: 1.4% que assinala que discorda (D); e 1.4% que considera que discorda muito (DM).

No que se refere aos professores que assinalam ter um Fraco grau de confiança para ensinar alunos com NEE, vemos que 7.3% revela que concorda muito (CM), 78.0% concorda (C), enquanto que 12.2% considera que não discorda nem concorda (NDNC). Ao somarmos estas percentagens apercebemo-nos de que a maioria (97.5%) assinala, no mínimo, que não concorda nem discorda (NCND) com esta frase. Vemos,

ainda, que os restantes docentes 2.5% assinala que discorda (D), enquanto que nenhum (0.0%) considera que discorda muito (DM).

No que se refere ao grupo de docentes que assinala ter um Muito Fraco grau de confiança, metade (50.0%) indica que concorda muito (CM), um terço (33.3%) assinala que concorda (C), enquanto que um pouco menos que um quinto (16.7%) refere que não discorda nem concorda (NDNC), que acredita ter uma boa comunicação com os encarregados de educação dos seus alunos. Em síntese: os resultados mostram que os professores que assinalam ter graus de confiança mais elevados para ensinar alunos nestas situações tendem a referir, com mais frequência, que acreditam ter uma boa comunicação com os encarregados de educação.

No que se refere aos totais, ou seja, à conjugação destas variáveis, apercebemo-nos que uma percentagem um pouco menor que um quinto (15.2%) dos professores considera, no máximo, que não concorda nem discorda (NCND). Apercebemo-nos, no entanto, que estes professores se encontram representados de forma diferente: há 1.3% que consideram ter um Muito Bom grau de confiança; 9.3% que afirmam ter um Médio grau de confiança; 4.0% assinalam que têm um Fraco grau de confiança; e 0.7% consideram que têm um Muito Fraco grau de confiança. Em síntese: os resultados mostram, novamente, que são os professores que assinalam graus de confiança mais moderados que, com mais frequência, assinalam discordar muito (DM), ou discordar (D), de que têm uma boa comunicação com os encarregados de educação.

Observamos que existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.010$) entre o grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H) e o acesso à formação adequada para desenvolver e gerir atividades de aprendizagem colaborativa (Item 11). A Tabela 59 apresenta a respetiva *crosstabulation*, o que nos facilita o acesso a uma compreensão mais aprofundada desta relação.

Quando acedemos às percentagens de cada coluna, apercebemo-nos que de entre os professores que assinalam ter um Muito Bom grau de confiança, mais de metade (62.5%) consideram que concordam muito (CM) e mais de um terço (37.5%) assinalam que concordam (C) com esta frase. Nenhum destes professores (0.0%) relata que não concorda nem discorda (NCND), ou assinala os pontos mais extremos: discordo (D) e discordo muito (DM). Como o Item 11 está formulado na negativa, são as posições discordo (D) e discordo muito (DM) que indicam que as pessoas receberam formação adequada para desenvolverem esta forma de trabalho.

Tabela 59 – *Crosstabulation*: grau de confiança para ensinar alunos c/ NEE (Questão H) face ao Item 11

Não recebi formação adequada para desenvolver e gerir atividades de aprendizagem colaborativa (Item 11)	Grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H)					Total
	Muito Bom	Bom	Médio	Fraco	Muito Fraco	
	0	3	2	1	2	8
Discordo Muito	0.0%	37.5%	25.0%	12.5%	25.0%	100.0%
	<i>0.0%</i>	<i>12.0%</i>	<i>2.8%</i>	<i>2.4%</i>	<i>33.3%</i>	<i>5.3%</i>
	<u>0.0%</u>	<u>2.0%</u>	<u>1.3%</u>	<u>0.7%</u>	<u>1.3%</u>	<u>5.3%</u>
	0	7	15	5	1	28
Discordo	0.0%	25.0%	53.6%	17.9%	3.6%	100.0%
	<i>0.0%</i>	<i>28.0%</i>	<i>21.1%</i>	<i>12.2%</i>	<i>16.7%</i>	<i>18.5%</i>
	<u>0.0%</u>	<u>4.6%</u>	<u>9.9%</u>	<u>3.3%</u>	<u>0.7%</u>	<u>18.5%</u>
	0	5	13	10	0	28
Não Discordo nem Concordo	0.0%	17.9%	46.4%	35.7%	0.0%	100.0%
	<i>0.0%</i>	<i>20.0%</i>	<i>18.3%</i>	<i>24.4%</i>	<i>0.0%</i>	<i>18.5%</i>
	<u>0.0%</u>	<u>3.3%</u>	<u>8.6%</u>	<u>6.6%</u>	<u>0.0%</u>	<u>18.5%</u>
	3	5	31	23	2	64
Concordo	4.7%	7.8%	48.4%	35.9%	3.1%	100.0%
	<i>37.5%</i>	<i>20.0%</i>	<i>43.7%</i>	<i>56.1%</i>	<i>33.3%</i>	<i>42.4%</i>
	<u>2.0%</u>	<u>3.3%</u>	<u>20.5%</u>	<u>15.2%</u>	<u>1.3%</u>	<u>42.4%</u>
	5	5	10	2	1	23
Concordo Muito	21.7%	21.7%	43.5%	8.7%	4.3%	100.0%
	<i>62.5%</i>	<i>20.0%</i>	<i>14.1%</i>	<i>4.9%</i>	<i>16.7%</i>	<i>15.2%</i>
	<u>3.3%</u>	<u>3.3%</u>	<u>6.6%</u>	<u>1.3%</u>	<u>0.7%</u>	<u>15.2%</u>
	8	25	71	41	6	151
Total	5.3%	16.6%	47.0%	27.2%	4.0%	100.0%
	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>
	<u>5.3%</u>	<u>16.6%</u>	<u>47.0%</u>	<u>27.2%</u>	<u>4.0%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Relativamente aos professores que assinalam ter um Bom grau de confiança observamos que 60.0% assinalam que, no mínimo, não discordam nem concordam (NDNC). Estes professores distribuem-se de forma idêntica: um quinto (20.0%) assinalam que concordam muito (CM); uma percentagem igual (20.0%) que concordam (C); enquanto que os restantes 20.0% relatam que não discordam nem concordam (NDNC). De entre os restantes professores, vemos que 28.0% relatam que discordam (D), enquanto que 12.0% indicam que discordam muito (DM).

No que concerne aos professores que indicam ter um Médio grau de confiança, vemos que 14.1% que assinalam que concordam muito (CM), 43.7% indicam que concordam (C), enquanto que 18.3% afirmam que não discordam nem concordam (NDNC) com esta frase. A análise detalhada mostra ainda que, quando somamos estas percentagens há 76.1% dos professores que, no mínimo, assinala que não discorda nem

concorda (NDNC). De entre os professores que relatam que, no máximo, discordam (D) há: 21.1% que discordam (D); e 2.8% que discordam muito (DM).

De entre o grupo de doentes que assinalam ter um Fraco grau de confiança observamos que 4.9% indica que concorda muito (CM), enquanto que 56.1% relata que concorda (C) e 24.4% indica que não discorda nem concorda (NDNC) com esta frase. Observamos, assim, que a maioria dos professores (85.4%) relata que, no mínimo, não discorda nem concorda (NDNC) que não recebeu esta formação. No que se refere aos professores que, no máximo, assinalam que discordam (D), vemos que 12.2% indicam que discordam (D) e os restantes 2.4% afirmam que discordam muito (DM).

A análise das percentagens mostra ainda que, de entre os professores que indicam ter um Muito Fraco grau de confiança, há 16.7% que indicam que concordam muito (CM), enquanto que um terço (33.3%) assinalam que concordam (C). Nenhum destes docentes (0%) relata não discordar nem concordar (NDNC) com esta frase. Há 16.7% dos professores que indica que discorda e um terço (33.3%) que discorda muito (DM). Em síntese: são os docentes que indicam ter os graus de confiança mais elevados que tendem a assinalar, com mais frequência, que concordam muito (CM), ou que concordam (C), que não receberam a formação adequada para desenvolver e gerir atividades de aprendizagem colaborativa. No entanto, não se trata de uma relação inversa perfeita, já que existem também alguns docentes que optam por assinalar simultaneamente que têm graus de confiança mais moderados e que discordam (D) ou discordam muito (DM) que não receberam esta formação.

Relativamente aos totais, isto é, à conjugação destas duas variáveis, apercebemo-nos que de entre os docentes que assinalam, no máximo, que discordam (D): nenhum (0.0%) considera ter um grau de confiança Muito Bom; há 6.6% que indicam ter um Bom grau de confiança; 11.2% que indicam ter um Médio grau de confiança; 4.0% consideram ter um Fraco grau de confiança, enquanto que metade destes (2.0%) indicam que têm um grau Muito Fraco de confiança.

Em síntese: são os professores que assinalam ter graus de confiança mais moderados que tendem, com mais frequência, a assinalar que discordam (D) que não tiveram esta formação.

5.2.1.3. Relações entre os itens da escala TPIRC

Existem relações estatisticamente significativas e muito significativas entre diversos itens da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009). Há relações

estatisticamente significativas entre a inclusão, caracterizada como a participação de alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular, concebida como um benefício para todos os alunos (Item 1) e os Itens 2, 3, 4, 5, 9, 10, e 12 (Subponto 5.2.1.3.1.). No Subponto 5.2.1.3.2. abordamos os resultados referentes às relações entre o prejudicar o processo de educação dos outros alunos quando se incluem alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular (Item 2) e os Itens 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11 e 12. Os resultados referentes ao cruzamento entre as oportunidades que a inclusão providencia para o revelar do potencial de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais (Item 3) e os Itens 4, 5, 9, 10 e 12 constam do Subponto 5.2.1.3.3. As relações estatisticamente significativas entre o sucesso acrescido que os alunos com necessidades especiais podem vir a vivenciar se frequentarem as aulas do ensino regular (Item 4) e os Itens 5, 10 e 12 constituem o Subponto 5.2.1.3.4. Apresentamos no Subponto 5.2.1.3.5. as relações estatisticamente significativas entre a existência de documentos de política educativa que expressam regras claras de segurança e de acolhimento (Item 5) e os Itens 6, 7, 8, 10, 12 e 13. No Subponto 5.2.1.3.6. mostramos os cruzamentos entre a existência de uma boa cooperação com os encarregados de educação (Item 6) e os Itens 7, 8, 11 e 12. As relações estatisticamente significativas entre o acreditar ter uma boa comunicação com os encarregados de educação (Item 7) e os Itens 8, 10 e 12 estão no Subponto 5.2.1.3.7. Constam do Subponto 5.2.1.3.8. as relações estatisticamente significativas entre a valorização que os professores assumem relativamente ao conhecimento que os encarregados de educação têm sobre os seus educandos (Item 8) e os Itens 9, 10, 11 e 12.. No Subponto 5.2.1.3.9. apresentamos os resultados referentes às relações estatísticas entre a importância de se desenvolver uma comunidade escolar acolhedora ser tão importante como aumentar o sucesso académico (Item 9) e os Itens 10 e 11. No Subponto 5.2.1.3.10. vemos os resultados referentes aos cruzamentos entre o envolvimento dos alunos na formulação das regras de sala de aula (Item 10) e o Item 11. Constam do Subponto 5.2.1.3.11. as relações estatísticas entre o acesso à formação adequada para desenvolver e gerir atividades de aprendizagem colaborativa (Item 11) e o Item 13. Por último, apresentamos ainda no Subponto 5.2.1.3.12. os resultados referentes à relação estatística entre os apoios e acesso aos diversos gabinetes do agrupamento de escola e/ou autarquia (Item 12) e os Itens 13.

5.2.1.3.1. Relação entre o Item 1 e os outros itens da escala TPIRC

A Tabela 60 apresenta os resultados referentes aos cruzamentos entre a participação de alunos com NEE em aulas do ensino regular, concebida como um benefício para todos os alunos (Item 1) e os itens referentes à inclusão nos meios rurais (McGhie-Richmond et al., 2009). Apercebemo-nos de que existem sete relações estatisticamente muito significativas entre o Item 1 e os Itens 2, 3, 4, 5, 9, 10, e 12, ou seja, com a maioria dos itens considerados nesta escala (ver Tabela 60).

Através da Tabela 60 vemos que existe uma relação estatisticamente muito significativa entre participação de alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular, concebida como um benefício para todos os alunos (Item 1) e a maioria dos itens considerados esta escala: (1) prejudicar o processo de educação dos outros alunos quando se incluem alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular (Item 2); (2) as oportunidades que a inclusão providencia para o revelar do potencial de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais (Item 3); (3) o sucesso acrescido que os alunos com necessidades especiais podem vir a vivenciar se frequentarem as aulas do ensino regular (Item 4); (4) a existência de documentos de política educativa que expressam regras claras de segurança e de acolhimento (Item 5); (5) a importância de se desenvolver uma comunidade escolar acolhedora ser tão importante como aumentar o sucesso académico (Item 9); (6) com o envolvimento dos alunos na formulação das regras de sala de aula (Item 10); (7) vemos que existe uma relação estatisticamente significativamente significativa em relação aos apoios e acesso aos diversos gabinetes do agrupamento de escola e/ou autarquia (Item 12).

Tabela 60 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 1 em relação aos Itens 2, 3, 4, 5, 9, 10 e 12

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
1 vs 2	49.901	0.000*
1 vs 3	56.883	0.000*
1 vs 4	65.350	0.000*
1 vs 5	13.446	0.009*
1 vs 9	12.966	0.011*
1 vs 10	13.988	0.007*
1 vs 12	15.997	0.003*

*Estatisticamente muito significativo

**Estatisticamente significativo

5.3.1.3.2. *Relação entre o Item 2 e os outros itens da escala TPIRC*

Através da Tabela 61 acedemos aos resultados referentes aos cruzamentos entre o prejudicar o processo de educação dos outros alunos quando se incluem alunos com

necessidades especiais em aulas do ensino regular (Item 2) e os outros itens referentes à inclusão nos meios rurais (McGhie-Richmond et al., 2009). Vemos que existem 8 relações estatisticamente muito significativas: entre o Item 2 e os Itens 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, e 12, ou seja, quase todos os itens considerados nesta escala (ver Tabela 61). Ainda há uma relação estatisticamente significativa entre o Item 2 e o Item 6.

A Tabela 61 mostra que existe uma relação estatisticamente muito significativa entre o prejudicar o processo de educação dos outros alunos quando se incluem alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular (Item 2) e quase todos os restantes aspetos abordados nesta escala: (1) as oportunidades que a inclusão providencia para o revelar do potencial de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais (Item 3); (2) o sucesso acrescido que os alunos com necessidades especiais podem vir a vivenciar se frequentarem as aulas do ensino regular (Item 4); (3) a existência de documentos de política educativa que expressam regras claras de segurança e de acolhimento (Item 5); (4) a existência de uma boa cooperação com os encarregados de educação (Item 6); (5) o acreditar ter uma boa comunicação com os encarregados de educação (Item 7); (6) a importância de se desenvolver uma comunidade escolar acolhedora ser tão importante como aumentar o sucesso académico (Item 9); (7) o envolvimento dos alunos na formulação das regras de sala de aula (Item 10); (8) o acesso à formação adequada para desenvolver e gerir atividades de aprendizagem colaborativa (Item 11); e (9) os apoios e acesso aos diversos gabinetes do agrupamento de escola e/ou autarquia (Item 12).

Tabela 61 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 2 em relação aos Itens 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11 e 12

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
2 vs 3	45.351	0.000*
2 vs 4	51.036	0.000*
2 vs 5	13.398	0.009*
2 vs 6	11.600	0.021**
2 vs 7	13.576	0.009*
2 vs 9	19.607	0.001*
2 vs 10	13.143	0.011*
2 vs 11	13.364	0.011*
2 vs 12	13.384	0.010*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Assim, o Item 2 relaciona-se de forma estatisticamente muito significativa com quase todos os itens da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009). Para além disso,

ainda se relaciona de forma estatisticamente significativa com a cooperação com os encarregados de educação (Item 6).

5.2.1.3.3. *Relação entre o Item 3 e os outros itens da escala TPIRC*

A Tabela 62 mostra os resultados referentes aos cruzamentos entre as oportunidades que a inclusão providencia para o revelar do potencial de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais (Item 3) e as outros itens referentes à inclusão nos meios rurais (McGhie-Richmond et al., 2009). Existe uma relação estatisticamente muito significativa entre o Item 3 e o Item 4 (ver Tabela 62). Existem também quatro relações estatisticamente significativas entre o Item 3 e os Itens 5, 9, 10 e 12.

Tabela 62 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 3 em relação aos itens 4, 5, 9, 10 e 12

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
3 vs 4	80.026	0.000*
3 vs 5	12.358	0.015**
3 vs 9	12.347	0.015**
3 vs 10	11.445	0.022**
3 vs 12	11.267	0.024**
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Ao acedermos aos resultados apresentados na Tabela 62 apercebemo-nos que existem relações estatisticamente muito significativas entre as oportunidades que a inclusão providencia para o revelar do potencial de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais (Item 3) e os restantes itens da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009): (1) o sucesso acrescido que os alunos com necessidades especiais podem vir a vivenciar se frequentarem as aulas do ensino regular (Item 4); (2) a existência de documentos de política educativa que expressam regras claras de segurança e de acolhimento (Item 5); (3) a importância de se desenvolver uma comunidade escolar acolhedora ser tão importante como aumentar o sucesso académico (Item 9); (4) o envolvimento dos alunos na formulação das regras de sala de aula (Item 10); e (5) os apoios e acesso aos diversos gabinetes do agrupamento de escola e/ou autarquia (Item 12). Assim, os resultados revelam a existência de relações estatisticamente significativas entre o Item 3 e a maioria dos restantes itens da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009).

5.2.1.3.4. Relação entre o Item 4 e os outros itens da escala TPIRC

A Tabela 63 facilita o acesso aos resultados referentes aos cruzamentos entre o sucesso acrescido que os alunos com necessidades especiais podem vir a vivenciar se frequentarem as aulas do ensino regular (Item 4) e as outros itens referentes à inclusão nos meios rurais (McGhie-Richmond et al., 2009). Observamos que existem duas relações estatisticamente muito significativas entre o Item 4 e os Itens 10, e 12. Vemos, ainda, que existe uma relação estatisticamente significativa entre o Item 4 e o Item 5 (ver Tabela 63).

Através da Tabela 63 vemos que existem relações estatisticamente muito significativas entre o sucesso acrescido que os alunos com necessidades especiais podem vir a vivenciar se frequentarem as aulas do ensino regular (Item 4) e os itens referentes à escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009): (1) o envolvimento dos alunos na formulação das regras de sala de aula (Questão 10); e (2) os apoios e acesso aos diversos gabinetes do agrupamento de escola e/ou autarquia (Questão 12). Vemos, ainda, que existe uma relação estatisticamente significativa entre a Questão 4 e a existência de documentos de política educativa que expressam regras claras de segurança e de acolhimento (Questão 5). A Tabela 63 revela, assim, que o Item 4 se relaciona de forma estatisticamente significativa com a maioria dos itens considerados na escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009).

Tabela 63 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 4 em relação aos Itens 5, 10 e 12

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
4 vs 5	10.621	0.031**
4 vs 10	15.461	0.004*
4 vs 12	17.863	0.001*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

5.2.1.3.5. Relação entre Item 5 e os outros itens da escala TPIRC

Através da Tabela 64 acedemos aos resultados referentes aos cruzamentos entre a existência de documentos de política educativa que expressam regras claras de segurança e de acolhimento (Item 5) e os restantes itens relacionadas com a inclusão nos meios rurais (McGhie-Richmond et al., 2009). Existem cinco relações estatisticamente

muito significativas entre o Item 5 e os Itens 6, 7, 10, 12 e 13. Observamos, ainda, que há uma relação estatisticamente significativa entre o Item 5 e o Item 8 (ver Tabela 64).

Tabela 64 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 5 em relação aos Itens 6, 7, 8, 10, 12 e 13

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
5 vs 6	17.266	0.002*
5 vs 7	23.829	0.000*
5 vs 8	10.033	0.040**
5 vs 10	14.916	0.005*
5 vs 12	15.329	0.004*
5 vs 13	17.110	0.002*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

A Tabela 64 mostra que há relações estatisticamente muito significativas entre a existência de documentos de política educativa que expressam regras claras de segurança e de acolhimento (Item 5) e os restantes itens desta escala: (1) a existência de uma boa cooperação com os encarregados de educação (Item 6); (2) o acreditar ter uma boa comunicação com os encarregados de educação (Item 7); (3) o envolvimento dos alunos na formulação das regras de sala de aula (Item 10); (4) os apoios e acesso aos diversos gabinetes do agrupamento de escola e/ou autarquia (Item 12); e (5) os apoios e acesso ao desenvolvimento profissional na área da EI, disponibilizados pela escola onde se encontram a desenvolver atividades profissionais (Item 13). Para além destas relações observamos, ainda, através da Tabela 64, que existe uma relação estatisticamente significativa entre o Item 5 e a valorização que os professores assumem relativamente ao conhecimento que os encarregados de educação têm sobre os seus educandos (Item 8). Os resultados apresentados na Tabela 64 iluminam que o Item 5 se relaciona de forma estatisticamente significativa com muitos dos restantes itens da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009).

5.2.1.3.6. Relação entre o Item 6 e os outros itens da escala TPIRC

A Tabela 65 facilita o acesso aos resultados referentes aos cruzamentos entre a existência de uma boa cooperação com os encarregados de educação (Item 6) e os restantes itens relacionados com a inclusão nos meios rurais (McGhie-Richmond et al., 2009). Vemos que existem três relações estatisticamente muito significativas entre o

Item 6 e os Itens 7, 8 e 12. Apercebemo-nos, ainda, que existe uma relação estatisticamente significativa entre o Item 6 e o Item 11 (ver Tabela 65).

Tabela 65 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 6 em relação ao Itens 7, 8, 11 e 12

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
6 vs 7	36.264	0.000*
6 vs 8	12.430	0.014*
6 vs 11	12.359	0.015**
6 vs 12	23.925	0.000*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

A Tabela 65 mostra que existem relações estatisticamente muito significativas entre a existência de uma boa cooperação com os encarregados de educação (Item 6) e os restantes itens da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009), a saber: (1) o acreditar ter uma boa comunicação com os encarregados de educação (Item 7); (2) a valorização que os professores assumem relativamente ao conhecimento que os encarregados de educação têm sobre os seus educandos (Item 8); e (3) os apoios e acesso aos diversos gabinetes do agrupamento de escola e/ou autarquia (Item 12). Vemos, ainda, que o Item 6 se relaciona de forma estatisticamente significativa com o acesso à formação adequada para desenvolver e gerir atividades de aprendizagem colaborativa (Item 11). Apercebemo-nos, assim, que o Item 5 se relaciona com muitos dos aspetos considerados na escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009).

5.2.1.3.7. Relação entre o Item 7 e os outros itens da escala TPIRC

A Tabela 66 facilita o acesso aos resultados relativos aos cruzamentos entre o acreditar ter uma boa comunicação com os encarregados de educação (Item 7) e os outros itens relacionados com a inclusão nos meios rurais (McGhie-Richmond et al., 2009). Observamos, através da Tabela 66, que existem três relações estatisticamente muito significativas entre o acreditar ter uma boa comunicação com os encarregados de educação (Item 7) e os Itens 8, 10 e 12.

Tabela 66 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 7 em relação aos itens 8, 10 e 12

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
7 vs 8	18.205	0.001*
7 vs 10	12.492	0.014*
7 vs 12	14.979	0.005*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

A Tabela 66 mostra que existe uma relação estatisticamente muito significativa entre o acreditar ter uma boa comunicação com os encarregados de educação (Item 7) e alguns dos itens desta escala: (1) a valorização que os professores assumem relativamente ao conhecimento que os encarregados de educação têm sobre os seus educandos (Item 8); (2) o envolvimento dos alunos na formulação das regras de sala de aula (Item 10); e (3) os apoios e acesso aos diversos gabinetes do agrupamento de escola e/ou autarquia (Item 12). Os resultados iluminam, assim, que o Item 7 se relaciona de forma estatisticamente muito significativa com muitos dos itens da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009).

5.2.1.3.8. Relação entre o Item 8 e os outros itens da escala TPIRC

Através da Tabela 67 acedemos aos resultados referentes aos cruzamentos entre a valorização que os professores assumem relativamente ao conhecimento que os encarregados de educação têm sobre os seus educandos (Item 8) e os outros itens relacionadas com a inclusão nos meios rurais (McGhie-Richmond et al., 2009). Observamos que existem 4 relações estatisticamente muito significativas entre o Item 8 e os Itens 9, 10, 11 e 13 (Ver Tabela 67).

Tabela 67 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 8 em relação aos Itens 9, 10, 11 e 13

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
8 vs 9	16.090	0.003*
8 vs 10	27.474	0.000*
8 vs 11	14.364	0.006*
8 vs 13	16.598	0.002*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Através da Tabela 67 observamos que existem relações estatisticamente muito significativas entre a valorização que os professores assumem relativamente ao conhecimento que os encarregados de educação têm sobre os seus educandos (Item 8) e: (1) a importância de se desenvolver uma comunidade escolar acolhedora ser tão importante como aumentar o sucesso académico (Item 9); (2) o envolvimento dos alunos na formulação das regras de sala de aula (Item 10); (3) o acesso à formação adequada para desenvolver e gerir atividades de aprendizagem colaborativa (Item 11); e (4) os apoios e acesso ao desenvolvimento profissional na área da EI, disponibilizados pela escola onde se encontram a desenvolver atividades profissionais (Item 13).

5.2.1.3.9. Relação entre o Item 9 e os outros itens da escala TPIRC

A Tabela 68 ilumina os resultados referentes aos cruzamentos entre a importância de se desenvolver uma comunidade escolar acolhedora ser tão importante como aumentar o sucesso acadêmico (Item 9) e as e os outros itens relacionados com a inclusão nos meios rurais (McGhie-Richmond et al., 2009). Existem duas relações estatisticamente muito significativas entre o Item 9 e os Itens 10 e 11. (ver Tabela 68).

Quando acedemos aos resultados apresentados na Tabela 68 vemos que existem três relações estatisticamente muito significativas entre a importância de se desenvolver uma comunidade escolar acolhedora ser tão importante como aumentar o sucesso acadêmico (Item 9) e alguns itens desta escala: (1) o envolvimento dos alunos na formulação das regras de sala de aula (Item 10); e (2) o acesso à formação adequada para desenvolver e gerir atividades de aprendizagem colaborativa (Item 11).

Tabela 68 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 9 em relação aos Itens 10 e 11

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
9 vs 10	22.149	0.000*
9 vs 11	13.345	0.010*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

5.2.1.3.10. Relação entre o Item 10 e os outros itens da escala TPIRC

A Tabela 69 ilumina os resultados referentes aos cruzamentos entre o envolvimento dos alunos na formulação das regras de sala de aula (Item 10) e os itens relacionados com a inclusão nos meios rurais (McGhie-Richmond et al., 2009).

Tabela 69 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 10 em relação ao Item 11

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
10 vs 11	11.694	0.020**
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Quando acedemos aos resultados apresentados na Tabela 69 vemos que existe uma relação estatisticamente significativa, entre o envolvimento dos alunos na formulação das regras de sala de aula (Item 10) e o acesso à formação adequada para desenvolver e gerir atividades de aprendizagem colaborativa (Item 11).

5.2.1.3.11. Relação entre o Item 11 e os outros itens da escala TPIRC

A Tabela 70 facilita o acesso aos resultados relativos aos cruzamentos entre o acesso à formação adequada para desenvolver e gerir atividades de aprendizagem colaborativa (Item 11) e os outros itens referentes à inclusão nos meios rurais (McGhie-Richmond et al., 2009). Vemos que existe uma relação estatisticamente muito significativa, entre o acesso à formação adequada para desenvolver e gerir atividades de aprendizagem colaborativa (Item 11) e o Item 13.

Tabela 70 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 11 em relação ao Item 13

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
11 vs 13	15.589	0.004*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

A Tabela 70 mostra que existe uma relação estatisticamente muito significativa entre o acesso à formação adequada para desenvolver e gerir atividades de aprendizagem colaborativa (Item 11) e os apoios e acesso ao desenvolvimento profissional na área da EI, disponibilizados pela escola onde se encontram a desenvolver atividades profissionais (Item 13).

5.2.1.3.12. Relação entre o Item 12 e os outros itens da escala TPIRC

A Tabela 71 mostra os resultados referentes aos cruzamentos entre os apoios e acesso aos diversos gabinetes do agrupamento de escola e/ou autarquia (Item 12) e os restantes itens referentes à inclusão nos meios rurais (McGhie-Richmond et al., 2009). Existe uma relação estatisticamente significativa entre o Item 12 e o Item 13.

Tabela 71 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 12 em relação ao Item 13

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
12 vs 13	22.172	0.000*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

A Tabela 71 mostra que existe uma relação estatisticamente muito significativa entre os apoios e acesso aos diversos gabinetes do agrupamento de escola e/ou autarquia (Item 12) e os apoios e acesso ao desenvolvimento profissional na área da EI,

disponibilizados pela escola onde se encontram a desenvolver atividades profissionais (Questão 13).

5.2.2. Alunos

Relativamente aos alunos, apresentamos os resultados referentes aos cruzamentos entre as questões da caracterização sociodemográfica no Subponto 5.2.2.1.. No Subponto 5.2.2.2., apresentamos os resultados referentes aos cruzamentos entre as questões da caracterização sociodemográfica e os itens referentes à escala SPIRC (Loreman et al., 2008). Por último, abordamos, no Subponto 5.2.2.3., os resultados relativos aos cruzamentos entre as diversos itens dessa mesma escala. Focamo-nos nos cruzamentos que obtiveram resultados estatisticamente muito significativos ou significativos.

5.2.2.1. Relações entre questões da caracterização sociodemográfica

Abordamos a relação entre o ano de escolaridade que estão a frequentar (Questão A) e a Questão C no Subponto 5.2.2.1.1.. No Subponto 5.2.2.1.2. apresentamos os resultados relacionados com as relações entre o género (Questão B) e as Questões F e H . Os resultados referentes à relação entre a idade (Questão C) e as Questões F e H são apresentados no Subponto 5.2.2.1.3.. No Subponto 5.2.2.1.4. mostramos os cruzamentos entre o direito a apoios especiais na escola (Questão D) e as Questões E, F e H. No que concerne à relação entre a existência de amigos, colegas ou familiares que apresentam NEE (Questão E) e as Questão F, apresentamos os resultados no Subponto 5.2.2.1.5.. Por último, apresentamos os resultados da relação entre a previsão que estes alunos realizam quanto ao nível de escolaridade mais avançado que pensam vir a frequentar (Questão F) e Questão H no Subponto 5.2.1.1.6..

5.2.2.1.1. Relação entre o ano de escolaridade que se encontram a frequentar e outras questões da caracterização sociodemográfica

Através da Tabela 72 acedemos aos resultados referentes ao cruzamento, estatisticamente muito significativo ($p = 0.000$), entre o ano de escolaridade que se encontram a frequentar (Questão A) e a idade (Questão C) (ver Tabela 72).

Tabela 72 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao cruzamento entre o ano de escolaridade que se encontram a frequentar (Questão A) e face à Questão C

Questões	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
A vs C	155.442	0.000*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Através da Tabela 73 acedemos à respetiva *crosstabulation*, o que possibilita uma discussão mais aprofundada.

Tabela 73 – *Crosstabulation*: o ano de escolaridade que se encontram a frequentar (Questão A) face à Questão C

Idade (Questão C)	Ano de escolaridade que se encontram a frequentar (Questão A)			Total
	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	
12 ou menos anos	76	2	0	78
	97.4%	2.6%	0.0%	100.0%
	<u>46.1%</u>	<u>1.3%</u>	<u>0.0%</u>	<u>16.6%</u>
	<u>16.1%</u>	<u>0.4%</u>	<u>0.0%</u>	<u>16.6%</u>
13 – 15 anos	88	144	127	359
	24.5%	40.1%	35.4%	100.0%
	<u>53.3%</u>	<u>94.7%</u>	<u>82.5%</u>	<u>76.2%</u>
	<u>18.7%</u>	<u>30.6%</u>	<u>27.0%</u>	<u>76.2%</u>
16 – 17 anos	1	6	27	34
	2.9%	17.6%	79.4%	100.0%
	<u>0.6%</u>	<u>3.9%</u>	<u>17.5%</u>	<u>7.2%</u>
	<u>0.2%</u>	<u>1.3%</u>	<u>5.7%</u>	<u>7.2%</u>
Total	165	152	154	471
	35.0%	32.3%	32.7%	100.0%
	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>
	<u>35.0%</u>	<u>32.3%</u>	<u>32.7%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

A análise das percentagens referentes a cada linha mostra que, de entre os alunos que indicam ter um nível etário de 12 ou menos anos de idade, a maioria indica frequentar o 7.º ano de escolaridade (97.4%), uma pequena parte assinala frequentar o 8.º ano de escolaridade (2.6%) e nenhum dos alunos afirma que frequenta o 9.º Ano de escolaridade (0.0%). Relativamente aos alunos que assinalam ter entre os 13 e os 15 anos de idade, 24.5% consideram frequentar o 7.º ano de escolaridade, menos de metade (40.1%) assumem frequentar o 8.º ano de escolaridade, enquanto que um pouco mais de um terço dos alunos (35.4%) afirmam frequentar o 9.º ano de escolaridade. No que concerne aos alunos que indicam ter entre os 16 e os 17 anos de idade vemos que, há

uma percentagem de 2.9% que assume que frequenta o 7.º ano de escolaridade, 17.6% assinala que frequenta o 8.º ano de escolaridade, enquanto que uma maioria de 79.4% indica que frequenta o 9.º ano de escolaridade.

No que se refere aos resultados apresentados em cada coluna observamos que, no que se refere aos alunos que frequentam o 7.º ano de escolaridade, estes distribuem-se, de forma semelhante, entre os que assumem ter 12 ou menos anos de idade (46.1%) e os que indicam ter níveis etários compreendidos entre os 13 e os 15 anos de idade (53.3%). Há ainda uma minoria que assinala ter níveis etários compreendidos entre os 16 e 17 anos de idade (0.6%). Relativamente aos alunos que frequentam o 8.º ano de escolaridade, existe uma pequena percentagem de 1.3% que indica ter entre os 12 ou menos anos de idade, uma maioria de 94.7% que assinala ter entre os 13 e os 15 anos de idade, enquanto que 3.9% dos alunos afirmam ter entre os 16 e os 17 anos de idade. No que concerne aos resultados referentes aos alunos que frequentam o 9.º ano de escolaridade, vemos que nenhum indica ter 12 ou menos anos de idade (0.0%), uma maioria de 82.5% afirma ter níveis etários compreendidos entre os 13 e os 15 anos de idade, enquanto que uma percentagem de 17.5% assinala ter entre os 16 e os 17 anos de idade. Em síntese: apercebemo-nos que são os alunos que assumem frequentar anos de escolaridade mais avançados que tendem a assinalar, mais frequentemente, que têm níveis etários também mais elevados. Observamos, no entanto, não se trata de uma relação direta perfeita, já que existem alguns alunos que assinalam que frequentam anos de escolaridade menos avançados e que indicam ter níveis etários mais elevados.

Relativamente aos totais, ou seja, à conjugação destas duas variáveis, vemos que apenas 16.1 % dos alunos afirmam que frequentam o 7.º ano de escolaridade e têm 12 ou menos anos de idade. Há ainda 5.7% dos alunos assinalam que frequentam o 9.º ano de escolaridade e que tem um nível etário compreendido entre os 16 e os 17 anos de idade.

5.2.2.1.2. Relação entre o género e outras questões

Apresentamos os resultados referentes aos cruzamentos entre o género (Questão B) e as outras questões da caracterização sociodemográfica na Tabela 75. Existem duas relações estatisticamente muito significativas entre a Questão B e as Questões F e H (Ver Tabela 74).

Tabela 74 – Valor do teste do qui-quadrado (χ^2) e níveis de significância referentes aos gêneros (Questão B) em relação às Questão F e H

Questões	Valor do teste do qui-quadrado (χ^2)	Probabilidade de significância (p)
B vs F	9.120	0.003*
B vs H	16.559	0.000*

*Estatisticamente muito significativo **Estatisticamente significativo

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.003$) entre o gênero (Questão B) e o nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F). A Tabela 75 apresenta a respetiva *crosstabulation*, permitindo uma compreensão mais aprofundada desta relação.

Tabela 75 – *Crosstabulation*: gênero (Questão B) face à Questão F

Pensas estudar até que nível de escolaridade (Questão F)	Gênero (Questão B)		Total
	Masculino	Feminino	
9.º Ano	11	7	18
	61.1%	38.9%	100.0%
	5.0%	2.8%	3.8%
	<u>2.3%</u>	<u>1.5%</u>	<u>3.8%</u>
	74	59	133
12.º Ano	55.6%	44.4%	100.0%
	33.9%	23.3%	28.2%
	<u>15.7%</u>	<u>12.5%</u>	<u>28.2%</u>
	133	187	320
	41.6%	58.4%	100.0%
Universidade	61.0%	73.9%	67.9%
	<u>28.2%</u>	<u>39.7%</u>	<u>67.9%</u>
	218	253	471
	46.3%	53.7%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%
Total	<u>46.3%</u>	<u>53.7%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Através da análise detalhada da Tabela 75 apercebemo-nos que, de entre os alunos que pensam estudar até ao 9.º ano de escolaridade, uma maioria é do gênero masculino (61.1%) e uma minoria é do gênero feminino (38.9%). Quando analisamos as percentagens referentes aos alunos que pensam estudar até ao 12.º ano de escolaridade, vemos que um pouco mais de metade destes alunos é do gênero masculino (55.6%), enquanto que um pouco menos de metade é do gênero feminino (44.4%). Relativamente aos alunos que assinalam que pensam frequentar o ensino superior, a minoria é do gênero masculino (41.6%), enquanto que uma maioria é do gênero feminino (58.4%).

A análise das percentagens referentes a cada coluna mostra que o grupo de alunos de gênero masculino se distribui da seguinte forma: há 5.0% que indica que

pensa estudar até ao 9.º ano de escolaridade; 33.5% que assinala que pensa estudar até ao 12.º ano de escolaridade; e 61.0% que afirma que pensa estudar até ao ensino superior. Relativamente aos alunos do género feminino, existem 2.8% que indicam que pensam estudar até ao 9.º ano de escolaridade, 23.3% que afirmam que pensam estudar até ao 12.º ano de escolaridade, enquanto que 73.9% assumem que pensam estudar até ao ensino superior. Em síntese: são os alunos do género feminino que tendem a considerar, com mais frequência, que pensam vir a frequentar níveis de escolaridade mais avançados.

Quando combinamos estas duas variáveis observamos, novamente, que são as alunas, ou seja, o género feminino, que pensam mais frequentemente em estudar até ao ensino superior (39.7%). No que se refere ao género masculino, a percentagem de alunos que pensa vir a frequentar o ensino superior é menor (28.2%) face às alunas que pensam fazê-lo. Em síntese: os resultados revelam, que são os alunos do género feminino que mais optam por assinalar que pensam vir a frequentar níveis de escolaridade mais elevados.

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre o género e o nível de escolaridade mais elevado que gostariam frequentar (Questão H). A Tabela 76 apresenta a respetiva *crosstabulation*, permitindo uma compreensão mais aprofundada desta relação.

Tabela 76 – *Crosstabulation*: género (Questão B) face à Questão H

Até que ano de escolaridade gostarias de frequentar a escola? (Questão H)	Género (Questão B)		Total
	Masculino	Feminino	
	12	15	27
9.º Ano	44.4%	55.6%	100.0%
	5.5%	5.9%	5.7%
	<u>2.5%</u>	<u>3.2%</u>	<u>5.7%</u>
	73	37	110
12.º Ano	66.4%	33.6%	100.0%
	33.5%	14.6%	23.4%
	<u>15.5%</u>	<u>7.9%</u>	<u>23.4%</u>
	133	201	334
Universidade	39.8%	60.2%	100.0%
	61.0%	79.4%	70.9%
	<u>28.2%</u>	<u>42.7%</u>	<u>70.9%</u>
	218	253	471
Total	46.3%	53.7%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>46.3%</u>	<u>53.7%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Quando acedemos aos resultados referentes a cada linha observamos que, de entre os alunos que gostariam de estudar até ao 9.º ano de escolaridade, a maioria é do género feminino (55.6%) e uma minoria é do género masculino (44.4%). A análise das percentagens referentes aos alunos que assinalam que gostariam de estudar até ao 12.º ano de escolaridade mostra que, mais de metade destes alunos são do género masculino (66.4%) e que um pouco mais de um terço é do género feminino (33.6%). No que concerne aos alunos que assumem que gostariam de frequentar o ensino superior, a maioria é do género feminino (60.2%), enquanto que uma minoria é do género masculino (39.8%).

Através da análise das percentagens referentes a cada coluna vemos que, de entre o grupo de alunos de género masculino, existe uma minoria de 5.5% que indica que gostaria de estudar até ao 9.º ano de escolaridade. Vemos ainda que um pouco mais de um terço destes alunos (33.9%) gostaria de estudar até ao 12.º ano de escolaridade, enquanto que 61.0% assinala que gostaria de estudar até ao ensino superior. No que se refere às alunas, há 5.9% que afirmam que gostariam de estudar até ao 9.º ano de escolaridade, 14.6% que consideram que gostariam de o fazer até ao 12.º ano de escolaridade, enquanto que uma maioria de 79.4% indica que gostaria de estudar até ao ensino superior.

Em síntese: são as alunas, ou seja, o género feminino, que tendem a assumir, mais frequentemente, que gostariam de frequentar níveis de escolaridade mais elevados.

Relativamente aos totais, isto é, à conjugação destas duas variáveis, observamos que um pouco menos de metade destes alunos (42.7%) indica simultaneamente que é do género feminino e que gostaria de estudar até ao ensino superior. Relativamente ao género masculino, a percentagem de alunos que gostaria de frequentar o ensino superior é menor (28.2%). Os resultados revelam assim que de no grupo de alunos que gostariam de frequentar o ensino superior, são as alunas que tendem a se encontrar mais representadas neste grupo.

5.2.1.1.3. Relação entre a idade e outras questões

A Tabela 77 apresenta os resultados referentes aos cruzamentos entre a idade (Questão C) e as outras questões da caracterização sociodemográfica. Há duas relações estatisticamente muito significativas entre a Questão C e as Questões F e H.

Tabela 77 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referente à idade (Questão C) e às Questões F, H

Questões	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
C vs F	20.579	0.000*
C vs H	14.550	0.001*

*Estatisticamente muito significativo **Estatisticamente significativo

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre a idade (Questão C) e o nível de escolaridade mais elevado que pensam vir a frequentar (Questão F). A Tabela 78 apresenta a respetiva *crosstabulation*, permitindo uma compreensão mais aprofundada desta relação.

Tabela 78 – *Crosstabulation*: Idade (Questão C) face à Questão F

Pensas estudar até que nível de escolaridade (Questão F)	Idade (Questão C)			Total
	12 ou menos anos	13 - 15 anos	16 – 17 anos	
9.º Ano	0	14	4	18
	0.0%	77.8%	22.2%	100.0%
	<u>0.0%</u>	<u>3.9%</u>	<u>11.8%</u>	<u>3.8%</u>
	<u>0.0%</u>	<u>3.0%</u>	<u>0.8%</u>	<u>3.8%</u>
12.º Ano	19	96	18	133
	14.3%	72.2%	13.5%	100.0%
	<u>24.4%</u>	<u>26.7%</u>	<u>52.9%</u>	<u>28.2%</u>
	<u>4.0%</u>	<u>20.4%</u>	<u>3.8%</u>	<u>28.2%</u>
Universidade	59	249	12	320
	18.4%	77.8%	3.8%	100.0%
	<u>75.6%</u>	<u>69.4%</u>	<u>35.3%</u>	<u>67.9%</u>
	<u>12.5%</u>	<u>52.9%</u>	<u>2.5%</u>	<u>67.9%</u>
Total	78	359	34	471
	16.6%	76.2%	7.2%	100.0%
	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>
	<u>16.6%</u>	<u>76.2%</u>	<u>7.2%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Ao acedermos aos resultados apresentados em cada linha vemos que, relativamente aos alunos que pensam vir a frequentar até ao 9.º ano de escolaridade, nenhum (0%) apresenta 12 ou menos anos de idade, uma maioria de 77.8% tem níveis etários compreendidos entre os 13 e os 15 anos de idade, enquanto que uma percentagem de 22.2% assinala ter níveis etários compreendidos entre os 16 e os 17 anos de idade. Relativamente aos alunos que pensam vir a frequentar até ao 12.º ano de escolaridade, há 14.3% que assinalam ter 12 ou menos anos de idade, uma maioria de 72.2% que indicam ter níveis etários compreendidos entre os 13 e os 15 anos de idade, enquanto que, uma percentagem de 13.5% assume ter níveis etários compreendidos

entre os 16 e os 17 anos de idade. No que concerne aos alunos que pensam vir a frequentar o ensino superior, existe uma percentagem de 18.4% que indica ter níveis etários de 12 ou menos anos de idade, uma maioria de 77.8% que afirma ter níveis etários compreendidos entre os 13 e os 15 anos de idade, enquanto que, uma percentagem de 3.8% assinala ter níveis etários compreendidos entre os 16 e os 17 anos de idade.

No que se refere aos resultados apresentados em cada coluna vemos que, de entre os alunos que têm níveis etários de 12 ou menos anos de idade, nenhum pensa estudar até ao 9.º ano de escolaridade (0.0%), uma percentagem de 24.4% pensa estudar até ao 12.º ano de escolaridade e uma maioria de 75.6% assinala que gostaria de frequentar o ensino superior. De entre os alunos que assinalam ter níveis etários compreendidos entre os 13 e os 15 anos de idade: há 3.9% que pensam vir a frequentar o 9.º ano de escolaridade; 26.7% pensam vir a frequentar o 9.º ano de escolaridade; e 69.4% pensam vir a frequentar o ensino superior. No que se refere aos alunos que têm níveis etários compreendidos entre os 16 e os 17 anos de idade, observamos que uma percentagem de 11.8% destes alunos assinala que pensa vir a frequentar o 9.º ano de escolaridade, uma percentagem de um pouco mais de metade dos alunos (52.9%) afirma que pensa vir a frequentar o 12.º ano de escolaridade, enquanto que, uma percentagem de um pouco mais de um terço dos alunos (35.2%) considera que pensa vir a frequentar o ensino superior.

Em síntese: os resultados sublinham que são os alunos que assinalam ter níveis de etários mais elevados que tendem a referir, mais frequentemente, que pensam a vir frequentar níveis de escolaridade mais baixos. A análise detalhada revela, assim, que se trata de uma relação inversa: quanto mais velho (idade cronológica), menores as expectativas em relação à escolaridade que virão a frequentar.

No que se refere aos totais, ou seja, quando conjugamos estas variáveis, vemos que de entre os alunos que pensam estudar até ao ensino superior, há uma maioria de 65.4% dos alunos que indica ter no máximo 15 anos de idade, enquanto que, uma percentagem de 2.5% indica ter níveis etários compreendidos entre os 16 e os 17 anos de idade.

Há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.001$) entre a idade (Questão C) e o nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H). A Tabela 79 apresenta a respetiva *crosstabulation*, facilitando uma compreensão mais aprofundada desta relação.

Quando acedemos aos resultados apresentados em cada linha vemos que, de entre os alunos que gostariam de vir a frequentar a escola até ao 9.º ano de escolaridade, há 3.7% que assinala ter 12 ou menos anos de idade, uma maioria de 77.8% afirma ter níveis etários compreendidos entre os 13 e os 15 anos de idade, enquanto que, uma parte de um pouco menos de um quinto destes alunos (18.5%) assinala que tem níveis etários compreendidos entre os 16 e os 17 anos de idade. No que concerne aos alunos que indicam que gostariam de frequentar a escola até ao 12.º ano de escolaridade, existe uma percentagem de 15.5% destes alunos que indica ter 12 ou menos anos de idade, uma maioria de 71.8% que assinala ter níveis etários compreendidos entre os 13 e os 15 anos de idade e uma percentagem de 12.7% que considera ter níveis etários entre os 16 e os 17 anos de idade. No que se refere aos alunos que gostariam de vir a frequentar o ensino superior, existem 18.0% que indicam ter níveis etários de 12 ou menos anos de idade, uma maioria de 77.5% que assinala ter níveis etários compreendidos entre os 13 e os 15 anos de idade, enquanto que, uma percentagem de 4.5% refere que tem níveis etários compreendidos entre os 16 e os 17 anos de idade.

Tabela 79 – *Crosstabulation*: Idade (Questão C) face à Questão H

Até que ano de escolaridade gostarias de frequentar a escola? (Questão H)	Idade (Questão C)			Total
	12 ou menos anos	13 - 15 anos	16 – 17 anos	
9.º Ano	1	21	5	27
	3.7%	77.8%	18.5%	100.0%
	<u>1.3%</u>	<u>5.8%</u>	<u>14.7%</u>	<u>5.7%</u>
	<u>0.2%</u>	<u>4.5%</u>	<u>1.1%</u>	<u>5.7%</u>
12.º Ano	17	79	14	110
	15.5%	71.8%	12.7%	100.0%
	<u>21.8%</u>	<u>22.0%</u>	<u>41.2%</u>	<u>23.4%</u>
	<u>3.6%</u>	<u>16.8%</u>	<u>3.0%</u>	<u>23.4%</u>
Universidade	60	259	15	334
	18.0%	77.5%	4.5%	100.0%
	<u>76.9%</u>	<u>72.1%</u>	<u>44.1%</u>	<u>70.9%</u>
	<u>12.7%</u>	<u>55.0%</u>	<u>3.2%</u>	<u>70.9%</u>
Total	78	359	34	471
	16.6%	76.2%	7.2%	100.0%
	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>
	<u>16.6%</u>	<u>76.2%</u>	<u>7.2%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Através da análise das percentagens referentes a cada coluna observamos que, de entre o grupo de alunos que têm níveis etários de 12 ou menos anos de idade, há uma percentagem de 1.3% que assinala que gostaria de frequentar a escola até ao 9.º ano de

escolaridade e um pouco mais de um quinto (21.8%) afirma que gostaria de frequentar a escola até ao 12.º ano de escolaridade. Existe, ainda, 76.9% destes alunos que indica que gostaria de frequentar o ensino superior. Relativamente aos alunos que assumem ter níveis etários compreendidos entre os 13 e os 15 anos de idade vemos que, uma percentagem de 5.8% destes alunos refere que gostaria de frequentar a escola até ao 9.º ano de escolaridade, enquanto que 22.0% assume que gostaria de frequentar a escola até ao 12.º ano de escolaridade e 72.1% indica que gostaria de frequentar o ensino superior.

No que concerne aos alunos que assinalam ter níveis etários compreendidos entre os 16 e os 17 anos de idade, há uma percentagem de 14.7% destes alunos que afirma que gostaria de frequentar a escola até ao 9.º ano de escolaridade. Os restantes estão distribuídos de forma semelhante: há 41.2% que assumem que gostariam de frequentar a escola até ao 12.º ano de escolaridade e 44.1% que referem que gostariam de o fazer até ao ensino superior. Em síntese: os resultados mostram que são os alunos que assinalam ter níveis de etários mais elevados que tendem a afirmar, com mais frequência, que gostariam de frequentar níveis de escolaridade mais baixos. Assim, ao acedermos à análise detalhada da Tabela 79 apercebemo-nos que se trata de uma relação inversa, isto é, quanto maior é a idade cronológica, mais estes alunos gostariam de avançar menos no ano de escolaridade que gostariam de frequentar a escola.

Relativamente aos totais, quando analisamos as percentagens referentes aos alunos que gostariam de frequentar o ensino superior vemos que, há uma maioria de 67.7% que assinala ter, no máximo, 15 anos de idade. Neste sentido, observamos que entre os alunos que indicam ter níveis etários compreendidos entre os 16 e os 17 anos de idade, existe apenas uma percentagem de 3.2% que indica que gostaria de frequentar o ensino superior.

5.2.2.1.4. Relação entre o direito a apoios especiais na escola e outras questões

Apresentamos os resultados referentes aos cruzamentos entre o direito a apoios especiais na escola (Questão D) e as outras questões da caracterização sociodemográfica na Tabela 81. Existem relações estatisticamente significativas entre a Questão D e as Questões E, F e H (ver Tabela 80).

Tabela 80 – Valor do teste do qui-quadrado (χ^2) e níveis de significância referentes ao direito a apoios especiais na escola (Questão D) em relação às Questões E, F e H

Questões	Valor do teste do qui-quadrado (χ^2)	Probabilidade de significância (p)
D vs E	6.774	0.034**
D vs F	10.780	0.001*
D vs H	6.022	0.014*

*Estatisticamente muito significativo

**Estatisticamente significativo

Há uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.034$) entre o direito a apoios especiais na escola (Questão D) e a existência de amigos, colegas ou familiares que apresentam NEE (Questão E). Através da Tabela 81 acedemos à respetiva *crosstabulation*, o que facilita uma compreensão mais aprofundada desta relação.

Tabela 81 – *Crosstabulation*: direito a apoios especiais na escola (Questão D) face à Questão E

Existência de amigos, colegas ou familiares que apresentam NEE (Questão E)	Na escola tenho direito a apoios especiais (Questão D)		Total
	Sim	Não	
Sim	59	133	192
	30.7%	69.3%	100.0%
	57.8%	36.3%	41.0%
	<u>12.6%</u>	<u>28.4%</u>	<u>41.0%</u>
Não	43	233	276
	15.6%	84.4%	100.0%
	42.2%	63.7%	59.0%
	<u>9.2%</u>	<u>49.8%</u>	<u>59.0%</u>
Total	102	366	468
	21.8%	78.2%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>21.8%</u>	<u>78.2%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Através da análise das percentagens referentes a cada linha vemos que, de entre os alunos que indicam ter amigos, colegas ou familiares que apresentam NEE, há uma percentagem de 30.7% que indica que na escola tem direito a apoios especiais e uma maioria de 69.3% que assinala que não ter direito a estes apoios. No que se refere aos alunos que assumem que não tem amigos, colegas ou familiares com NEE, observamos que: há uma percentagem de 15.6% que indica ter direito a apoios especiais na escola; e uma maioria de (84.4%) assinala que não tem direito a apoios especiais.

A análise das percentagens referentes a cada coluna mostra que, o grupo de alunos que indica ter direito a apoios especiais na escola se distribui da seguinte forma: há uma maioria de 57.8% que refere que tem amigos, colegas ou familiares que

apresentam NEE; e uma percentagem de 42.2% que assume que não tem amigos, colegas ou familiares nessa situação. A análise mostra ainda que entre os alunos que não têm direito a apoios especiais, existe uma percentagem de 36.3% que indica ter amigos, colegas ou familiares que apresentam NEE, enquanto que, uma maioria de 63.7% afirma que não têm amigos, colegas ou familiares nesta situação. Em síntese: são os alunos que na escola têm direito a apoios especiais que, mais frequentemente, assinalam que têm amigos, colegas ou familiares que apresentam NEE.

No que se refere aos totais, ou seja, ao conjugar destas variáveis, observamos que o grupo de alunos que assume que não tem amigos, colegas ou familiares que apresentam NEE se encontra distribuído que forma pouco equilibrada: menos de metade destes alunos (49.8%) indica que não tem direito a apoios especiais e apenas uma pequena parte (9.2%) que afirma que tem direito a esses apoios na escola.

Através da Tabela 82 vemos que, existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.001$) entre o direito a apoios especiais na escola (Questão D) e o nível de escolaridade mais elevado que pensam vir a frequentar (Questão F). A Tabela 82 apresenta a respetiva *crosstabulation*, facilitando uma compreensão mais aprofundada desta relação.

Tabela 82 – *Crosstabulation*: direito a apoios especiais na escola (Questão D) face à Questão F

Pensas estudar até que nível de escolaridade (Questão F)	Na escola tenho direito a apoios especiais (Questão D)		Total
	Sim	Não	
9.º Ano	5	13	18
	27.8%	72.2%	100.0%
	4.9%	3.6%	3.8%
	<u>1.1%</u>	<u>2.8%</u>	<u>3.8%</u>
12.º Ano	42	90	132
	31.8%	68.2%	100.0%
	40.8%	24.6%	28.1%
	<u>9.0%</u>	<u>19.2%</u>	<u>28.1%</u>
Universidade	56	263	319
	17.6%	82.4%	100.0%
	54.4%	71.9%	68.0%
	<u>11.9%</u>	<u>56.1%</u>	<u>68.0%</u>
Total	103	366	469
	22.0%	78.0%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>22.0%</u>	<u>78.0%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; percentagens por coluna; percentagens do total

Através da análise dos resultados referentes a cada linha observamos que os alunos que indicam que pensam vir a estudar até ao 9.º ano de escolaridade, se distribuem de forma pouco equilibrada: há uma percentagem de 27.8% que assinala que na escola tem direito a apoios especiais; e uma maioria de 72.2% que indica que não tem direito a esses apoios. De entre os alunos que pensam vir a frequentar a escola até ao 12.º ano de escolaridade, existe uma percentagem de 31.8% que assume que não tem direito a apoios especiais na escola, enquanto que, uma maioria de 68.2% afirma que não tem direito a esses apoios. No que se refere aos alunos que pensam vir a frequentar o ensino superior, existe uma percentagem de 17.6% que refere que tem direito a apoios especiais na escola, enquanto que, uma maioria de 82.4% assinala que não tem direito a esses apoios.

Os resultados apresentados em cada coluna mostram que, de entre os alunos que indicam que na escola tem direito a apoios especiais, há uma percentagem de 4.9% que pensa vir a frequentar a escola até ao 9.º ano de escolaridade, 40.8% assume que gostaria de frequentar a escola até ao 12.º ano de escolaridade, enquanto que, uma maioria de 54.4% considera que gostaria de avançar até ao ensino superior. Relativamente aos alunos que assumem que não têm direito a estes apoios, há 3.6% que referem que pensam vir a frequentar a escola até ao 9.º ano de escolaridade, um pouco menos de um quarto destes alunos (24.6%) revela que pensa vir a frequentar o 12.º ano de escolaridade, enquanto que 71.9% assinala que pensa vir a frequentar o ensino superior. Em síntese: os resultados mostram que são aqueles que indicam não ter direito a apoios especiais na escola que mais frequentemente assinalam que pensam vir a frequentar os níveis mais elevados de escolaridade.

No que concerne aos totais, ou seja, à conjugação destas variáveis, vemos que os alunos que pensam vir a frequentar o ensino superior não se distribuem de forma idêntica: há 56.1% que indicam não ter direito a apoios especiais na escola; e 11.9% que referem ter direito a estes apoios.

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.014$) entre o direito a apoios especiais na escola (Questão D) e o nível de escolaridade mais elevado que gostaria de frequentar (Questão H). A Tabela 83 apresenta a respetiva *crosstabulation*, facilitando uma compreensão mais aprofundada desta relação.

Através resultados referentes a cada linha observamos que, de entre os alunos que indicam que gostariam de estudar até ao 9.º ano de escolaridade há uma percentagem de 25.9% que afirma que na escola tem direito a apoios especiais,

enquanto que, uma maioria de 74.1% assume que não tem direito a esses apoios. Relativamente aos alunos que gostariam de frequentar a escola até ao 12.º ano de escolaridade, vemos que uma percentagem de 30.6% assinala que tem direito a apoios especiais na escola, enquanto que, uma maioria de 69.4% relata que não tem direito a esses apoios. Relativamente aos alunos que gostariam de vir a frequentar o ensino superior: existe uma percentagem de 18.9% que indica ter direito a apoios especiais, enquanto que, 81.1% afirma que não tem direito a apoios especiais.

Tabela 83 – *Crosstabulation*: direito a apoios especiais na escola (Questão D) face à Questão H

Até que ano de escolaridade gostarias de frequentar a escola? (Questão H)	Na escola tenho direito a apoios especiais (Questão D)		Total
	Sim	Não	
9.º Ano	7	20	27
	25.9%	74.1%	100.0%
	6.8%	5.5%	5.8%
	<u>1.5%</u>	<u>4.3%</u>	<u>5.8%</u>
12.º Ano	33	75	108
	30.6%	69.4%	100.0%
	32.0%	20.5%	23.0%
	<u>7.0%</u>	<u>16.0%</u>	<u>23.0%</u>
Universidade	63	271	334
	18.9%	81.1%	100.0%
	61.2%	74.0%	71.2%
	<u>13.4%</u>	<u>57.8%</u>	<u>71.2%</u>
Total	103	366	469
	22.0%	78.0%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>22.0%</u>	<u>78.0%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Quando acedemos aos resultados apresentados em cada coluna vemos que, relativamente aos alunos que indicam que na escola tem direito a apoios especiais, existe uma percentagem de 6.8% que refere que gostaria de vir a frequentar a escola até ao 9.º ano de escolaridade. Vemos ainda que há menos de um terço destes alunos (32.0%) que assinala que gostaria de vir a frequentar o 12.º ano de escolaridade, enquanto que uma maioria de 61.2% revela que gostaria de frequentar o ensino superior. De entre os alunos que indicam que não tem direito a estes apoios vemos que, existe uma percentagem de 5.5% que considera que pensa vir a frequentar a escola até ao 9.º ano de escolaridade, um pouco mais de um quinto destes alunos (20.5%) refere que gostaria de vir a frequentar o 12.º ano de escolaridade, enquanto que a maioria destes

alunos assinala que gostaria vir a frequentar o ensino superior (74.0%). Em síntese: são os alunos que assinalam que não têm direito a apoios especiais na escola que mais frequentemente afirmam que gostariam de vir a frequentar os níveis mais elevados de escolaridade.

Relativamente aos totais, isto é, à conjugação destas variáveis, vemos novamente que existe uma distribuição pouco equilibrada entre o grupo de alunos que gostaria de vir a frequentar o ensino superior: há 57.8% que indica que não tem direito a apoios especiais na escola e uma percentagem de 13.4% que afirma que tem este direito a esses apoios.

5.2.2.1.5. Relação entre a existência de amigos, colegas ou familiares que apresentam NEE e outras questões

Na Tabela 84, apresentamos os resultados referentes aos cruzamentos entre a existência de amigos, colegas ou familiares que apresentam NEE (Questão E) e as outras questões da caracterização sociodemográfica. Há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.004$) entre a existência de amigos, colegas ou familiares que apresentam NEE (Questão E) e o nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F).

Tabela 84 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes às interações com pessoa(s) com NEE (Questão E) em relação a Questão F

Questões	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
E vs F	8.353	0.004*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Através da Tabela 85 acedemos à respetiva *crosstabulation*, o que permite uma compreensão mais aprofundada desta relação.

Através da análise das percentagens referentes a cada linha vemos que, entre alunos que pensam estudar até ao 9.º ano de escolaridade, há 44.4% que afirmam ter amigos, colegas ou familiares que apresentam NEE, enquanto que, 55.6% assinalam que não têm amigos, colegas ou familiares nesta situação. Entre os alunos que assumem que pensam vir a estudar até ao 12.º ano de escolaridade, a minoria (28.8%) assinala ter amigos, colegas ou familiares que apresentam NEE e uma maioria (71.2%) refere que não tem amigos, colegas ou familiares nesta situação. Entre o grupo de alunos que assinalam que pensam vir a estudar até ao ensino superior: há 45.6% que têm amigos,

colegas ou familiares nesta situação e 54.4% que afirma que não tem amigos nesta situação.

Tabela 85 – *Crosstabulation*: existência de amigos, colegas ou familiares que apresentam NEE (Questão E) face à Questão F

Pensas estudar até que nível de escolaridade (Questão F)	Tenho amigos, colegas ou familiares que apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE) (Questão E)		Total
	Sim	Não	
9.º Ano	8	10	18
	44.4%	55.6%	100.0%
	4.2%	3.6%	3.8%
	<u>1.7%</u>	<u>2.1%</u>	<u>3.8%</u>
12.º Ano	38	94	132
	28.8%	71.2%	100.0%
	19.8%	33.8%	28.1%
	<u>8.1%</u>	<u>20.0%</u>	<u>28.1%</u>
Universidade	146	174	320
	45.6%	54.4%	100.0%
	76.0%	62.6%	68.1%
	<u>31.1%</u>	<u>37.0%</u>	<u>68.1%</u>
Total	192	278	470
	40.9%	59.1%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>40.9%</u>	<u>59.1%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Através dos resultados apresentados em cada coluna observamos que, entre os alunos que indicam ter amigos, colegas ou familiares que apresentam NEE, há uma minoria de 4.2% que assinala que pensa vir a estudar até ao 9.º ano de escolaridade, um pouco menos de um quinto destes alunos (19.8%) considera que pensa vir a estudar até ao 12.º ano de escolaridade, enquanto que, uma maioria de 76.0% refere que pensa vir a estudar até ao ensino superior. Relativamente aos alunos que assinalam que não têm amigos, colegas ou familiares que apresentam NEE, há uma percentagem de 3.6% que afirma que pensa vir a estudar até ao 9.º ano de escolaridade, um pouco mais de um terço destes alunos (33.8%) considera que pensa estudar até ao 12.º ano de escolaridade, enquanto que, uma maioria de 62.6% indica que pensa vir a estudar até ao ensino superior. Em síntese: são os alunos que consideram ter amigos, colegas ou familiares que apresentam NEE que tendem a assinalar, com mais frequência, que pensam vir a estudar até níveis mais elevados de escolaridade.

Relativamente aos totais, isto é, à conjugação destas duas variáveis, observamos que entre o grupo de alunos que assinalam que pensam vir a frequentar o ensino

superior, há 31.1% que indicam ter amigos, colegas ou familiares que apresentam NEE, enquanto que, 37.0% assinalam que não têm amigos, colegas ou familiares nesta situação.

5.2.1.1.6. *Relação entre a previsão que estes alunos realizam referente ao nível de escolaridade mais avançado que pensam vir a frequentar e outras questões*

Através da Tabela 86 acedemos aos resultados referentes aos cruzamentos entre nível de escolaridade mais avançado que pensam vir a frequentar (Questão F) e as outras questões da caracterização sociodemográfica. Observamos, assim, que existe uma relação estatisticamente muito significativa entre a Questão F e a Questão H.

Tabela 86 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao nível de escolaridade mais avançado que pensam vir a frequentar (Questão F) em relação a Questão H

Questões	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
F vs H	276.607	0.001*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

A Tabela 87 apresenta a respetiva *crosstabulation*, o que permite uma compreensão mais aprofundada desta relação.

Tabela 87 – *Crosstabulation*: nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F) face à Questão H

Até que ano de escolaridade gostarias de frequentar a escola (Questão H)	Pensas estudar até que nível de escolaridade (Questão F)			Total
	9.º ano	12.º ano	Universidade	
9.º Ano	16	7	4	27
	59.3%	25.9%	14.8%	100.0%
	88.9%	5.3%	1.2%	5.7%
	<u>3.4%</u>	<u>1.5%</u>	<u>0.8%</u>	<u>5.7%</u>
12.º Ano	2	94	14	110
	1.8%	85.5%	12.7%	100.0%
	11.1%	70.7%	4.4%	23.4%
	<u>0.4%</u>	<u>20.0%</u>	<u>3.0%</u>	<u>23.4%</u>
Universidade	0	32	302	334
	0.0%	9.6%	90.4%	100.0%
	0.0%	24.1%	94.4%	70.9%
	<u>0.0%</u>	<u>6.8%</u>	<u>64.1%</u>	<u>70.9%</u>
Total	18	133	320	471
	3.8%	28.2%	67.9%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>3.8%</u>	<u>28.2%</u>	<u>67.9%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Através da análise das percentagens apresentadas em cada linha observamos que, entre o grupo de alunos que gostaria de frequentar a escola até ao 9.º ano de escolaridade, há uma maioria de 59.3% que assinala que pensa vir a estudar até ao 9.º ano de escolaridade, um pouco mais de um quarto destes alunos (25.9%) indica que pensa vir a estudar até ao 12.º ano de escolaridade, enquanto que, uma percentagem de 14.8% considera que pensa vir a estudar até ao ensino superior. No que concerne ao grupo de alunos que assinala que gostaria de frequentar a escola até ao 12.º ano de escolaridade, há uma percentagem de 1.8% que pensa vir a estudar até ao 9.º ano de escolaridade, uma maioria de 85.5% pensa vir a estudar até ao 12.º ano de escolaridade, enquanto que, 12.7% pensa vir a estudar até ao ensino superior. De entre o grupo de alunos que gostaria de frequentar o ensino superior, nenhum indica que pensa vir a estudar até ao 9.º ano de escolaridade (0.0%), uma pequena parte (9.6%) assinala que pensa vir a estudar até ao 12.º ano de escolaridade e maioria de 90.4% considera que pensa estudar até ao ensino superior.

Ao acedermos às percentagens apresentadas em cada coluna vemos que, entre o grupo de alunos que pensa vir a frequentar o 9.º ano de escolaridade, há uma maioria que admite que gostaria de frequentar o 9.º ano de escolaridade (88.9%), uma pequena percentagem de 11.1% que indica que gostaria de frequentar o 12.º ano de escolaridade e nenhum destes alunos assinala que gostaria de frequentar o ensino superior (0.0%). Relativamente ao grupo de alunos que pensa vir a estudar até ao 12.º ano de escolaridade, existe uma percentagem de 5.3% que assinala que gostaria de frequentar o 9.º ano de escolaridade, uma maioria de 70.7% indica que gostaria de frequentar o 12.º ano de escolaridade, enquanto que, uma percentagem de 24.1% afirma que gostaria de frequentar o ensino superior. Relativamente aos alunos que pensam vir a estudar até ao ensino superior, estes distribuem-se da seguinte forma: há uma percentagem de 1.2% que considera que gostaria de frequentar a escola até ao 9.º ano de escolaridade; 4.4% assume que gostaria de frequentar o 12.º ano de escolaridade; e 94.4% refere que gostaria de frequentar o ensino superior. Em síntese: são os alunos que pensam vir a estudar até níveis mais avançados de escolaridade que tendem a assinalar, com mais frequência, que gostariam de frequentar a escola até níveis mais avançados de escolaridade.

No que concerne aos totais, ou seja, à conjugação destas variáveis vemos que, de entre o grupo de alunos que assinala que gostaria de frequentar a escola até ao ensino superior (70.9%), nenhum assinala que pensa vira a estudar até ao 9.º ano de

escolaridade (0.0%), há 6.8% que pensa vir a estudar até ao 12.º ano de escolaridade, enquanto que 64.1% indica que pensa vir a estudar até ao ensino superior.

5.2.2.2. Relações entre as questões da caracterização sociodemográfica e os itens da escala SPIRC

No Subponto 5.2.2.2.1. apresentamos as relações estatisticamente significativas entre o ano de escolaridade que se encontra a frequentar (Questão A) e os Itens 1, 2, 3 e 6, da escala SPIRC (Loreman et al., 2008). Revelamos os resultados referentes às relações entre o género (Questão B) e o Item 2, no Subponto 5.2.2.2.2.. Os resultados referentes ao cruzamento entre a idade (Questão C) e os Itens 1, 5 e 6, constam do Subponto 5.2.2.2.3.. O Subponto 5.2.2.2.4. apresenta as relações estatisticamente significativas entre o nível de escolaridade mais elevado que pensam vir a frequentar (Questão F) e os Itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10 e 12. Por último, no Subponto 5.2.2.2.5., referimos os resultados referentes ao cruzamento entre o nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H) e os Itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, e 12.

5.2.2.2.1. Relação quanto ao ano de escolaridade que se encontra a frequentar (Questão A) e os itens da escala SPIRC

A Tabela 88 apresenta os resultados referentes aos cruzamentos entre o ano de escolaridade que os alunos se encontram a frequentar (Questão A) e os itens da escala SPIRC (Loreman et al., 2008). Existem quatro relações estatisticamente muito significativas: entre a Questão A e os Itens 1, 2, 3, e 6 (Ver Tabela 88).

Tabela 88 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao quanto ao ano de escolaridade que se encontram a frequentar (Questão A) em relação aos Itens 1, 2, 3 e 6

Q vs I	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
A vs 1	29.477	0.000*
A vs 2	23.117	0.000*
A vs 3	17.002	0.000*
A vs 6	8.482	0.014*

*Estatisticamente muito significativo

**Estatisticamente significativo

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre ano de escolaridade que se encontra a frequentar (Questão A) e o desejo de ir para a escola logo de manhã (Item 1). A Tabela 89 apresenta a respetiva *Crosstabulation*, permitindo uma compreensão mais aprofundada desta relação.

Através da análise das percentagens referentes a cada coluna observamos que, de entre os alunos que frequentam o 7.º ano de escolaridade, existe uma percentagem de 15.2% que indica ser verdade (V) que deseja ir logo de manhã para a escola, enquanto que 23.0% assinala ser muitas vezes verdade (MV). Quando somamos estas percentagens, vemos que existe apenas uma percentagem inferior a metade destes alunos (38.2%) que assume que é, no mínimo, muitas vezes verdade (MV) que está desejoso de ir para a escola logo de manhã. Existe, ainda, uma percentagem de 41.8% que afirma que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV), enquanto que os restantes se distribuem de forma semelhante: há 9.1% que referem que é muitas vezes falso (MF); e 10.9% que indicam que é falso (F).

Tabela 89 – *Crosstabulation*: ano de escolaridade que se encontra a frequentar (Questão A) e a Item 1

Estou desejoso de ir para a escola logo de manhã (Item 1)	Estou a frequentar o seguinte ano de escolaridade (Questão A)			Total
	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	
Falso	18	25	30	73
	24.7%	34.2%	41.1%	100.0%
	<u>10.9%</u>	<u>16.4%</u>	<u>19.5%</u>	<u>15.5%</u>
	<u>3.8%</u>	<u>5.3%</u>	<u>6.4%</u>	<u>15.5%</u>
Muitas vezes Falso	15	17	32	64
	23.4%	26.6%	50.0%	100.0%
	<u>9.1%</u>	<u>11.2%</u>	<u>20.8%</u>	<u>13.6%</u>
	<u>3.2%</u>	<u>3.6%</u>	<u>6.8%</u>	<u>13.6%</u>
Algumas vezes Falso, Algumas vezes Verdade	69	74	73	216
	31.9%	34.3%	33.8%	100.0%
	<u>41.8%</u>	<u>48.7%</u>	<u>47.4%</u>	<u>45.9%</u>
	<u>14.6%</u>	<u>15.7%</u>	<u>15.5%</u>	<u>45.9%</u>
Muitas vezes Verdade	38	22	13	73
	52.1%	30.1%	17.8%	100.0%
	<u>23.0%</u>	<u>14.5%</u>	<u>8.4%</u>	<u>15.5%</u>
	<u>8.1%</u>	<u>4.7%</u>	<u>2.8%</u>	<u>15.5%</u>
Verdade	25	14	6	45
	55.6%	31.1%	13.3%	100.0%
	<u>15.2%</u>	<u>9.2%</u>	<u>3.9%</u>	<u>9.6%</u>
	<u>5.3%</u>	<u>3.0%</u>	<u>1.3%</u>	<u>9.6%</u>
Total	165	152	154	471
	35.0%	32.3%	32.7%	100.0%
	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>
	<u>35.0%</u>	<u>32.3%</u>	<u>32.7%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Relativamente aos alunos que frequentam o 8.º ano de escolaridade, vemos que há uma pequena parte (9.2%) que assinala ser verdade (V), enquanto que 14.5%

considera ser muitas vezes verdade (MV), que está desejoso de ir para a escola logo de manhã. Ao somarmos estas percentagens apercebemo-nos de que há uma percentagem de 23.7% que menciona que, no mínimo, é muitas vezes verdade (MV) que está desejoso de ir para a escola logo de manhã. Entre os alunos que afirmam ser, no máximo, algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV): há 48.7% que indica ser algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV); 11.2% afirma ser muitas vezes falso (MF); e 16.4% refere ser falso (F) que está desejoso de ir para a escola logo de manhã.

No que concerne aos alunos que frequentam o 9.º ano de escolaridade, vemos que há uma percentagem de 3.9% que assinala ser verdade (V), enquanto que 8.4% afirma que é muitas vezes verdade (MV). Ao somarmos estas percentagens vemos que há uma percentagem de 12.3% dos alunos que indica ser, no mínimo, muitas vezes verdade (MV) que está desejoso de ir para a escola logo de manhã. Um pouco menos de metade dos alunos (47.4%) admite que é algumas vezes verdade, algumas vezes falso (AVAF) que está desejoso de ir para a escola logo de manhã, enquanto que os restantes se distribuem de forma semelhante: há 20.8% que assinalam ser muitas vezes falso (MF); e 19.5% que indicam ser falso (F) que está desejoso de ir para a escola logo de manhã.

Em síntese: Uma análise detalhada revela que se trata de uma relação inversa: quanto mais estes alunos avançam na escolaridade, menos desejosos se encontram de ir para a escola logo de manhã. É notória a diferença dos que afirmam isso ser muitas vezes verdade (MV) ou verdade (V) no 7.º ano de escolaridade (38.2%) e os que o fazem no 9.º ano de escolaridade (12.3%), ou seja, no 9.º ano de escolaridade são cerca de um terço em relação aos que assinalam estas respostas no 7.º ano de escolaridade.

Em relação aos totais, ou seja, ao conjugar destas duas variáveis observamos que existe um total de 15.5% que assinala ser falso (F) que está desejoso de ir para a escola logo de manhã. De entre estes alunos: há 3.8% que frequentam o 7.º ano de escolaridade; 5.3% que frequentam o 8.º ano de escolaridade; e 6.4% que frequentam o 9.º ano de escolaridade. Assim, mais uma vez uma análise detalhada ilustra que são os alunos que frequentam o 9.º ano de escolaridade que, mais frequentemente, indicam que esta frase é falsa (F).

O cruzamento entre ano de escolaridade que se encontra a frequentar (Questão A) e o gostar muito da escola (Item 2), mostra que há uma relação estatisticamente

muito significativa ($p = 0.000$). A Tabela 90 apresenta a respetiva *Crosstabulation*, permitindo uma compreensão mais aprofundada desta relação.

Ao analisarmos as percentagens referentes a cada coluna observamos que, entre os alunos que frequentam o 7.º ano de escolaridade, há 14.5% que assinala ser verdade (V) que gostam muito da escola, enquanto que um pouco menos de um terço dos alunos (28.5%) indica ser muitas vezes verdade (MV). Quando somamos estas percentagens, observamos que 43.0% assinala que é, no mínimo, muitas vezes verdade (MV), que gosta muito da escola. Vemos ainda que 34.5% que menciona ser algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV), que gosta muito da escola, enquanto que 12.1% afirma que é muitas vezes falso (MF), ou falso (F) que gosta muito da escola (10.3%).

Tabela 90 – *Crosstabulation*: ano de escolaridade que se encontra a frequentar (Questão A) e o Item 2

Gosto muito da escola (Item 2)	Estou a frequentar o seguinte ano de escolaridade (Questão A)			Total
	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	
Falso	17	17	25	59
	28.8%	28.8%	42.4%	100.0%
	<u>10.3%</u>	<u>11.2%</u>	<u>16.2%</u>	<u>12.5%</u>
	<u>3.6%</u>	<u>3.6%</u>	<u>5.3%</u>	<u>12.5%</u>
Muitas vezes Falso	20	13	21	54
	37.0%	24.1%	38.9%	100.0%
	<u>12.1%</u>	<u>8.6%</u>	<u>13.6%</u>	<u>11.5%</u>
	<u>4.2%</u>	<u>2.8%</u>	<u>4.5%</u>	<u>11.5%</u>
Algumas vezes Falso, Algumas vezes Verdade	57	60	81	198
	28.8%	30.3%	40.9%	100.0%
	<u>34.5%</u>	<u>39.5%</u>	<u>52.6%</u>	<u>42.0%</u>
	<u>12.1%</u>	<u>12.7%</u>	<u>17.2%</u>	<u>42.0%</u>
Muitas vezes Verdade	47	40	23	110
	42.7%	36.4%	20.9%	100.0%
	<u>28.5%</u>	<u>26.3%</u>	<u>14.9%</u>	<u>23.4%</u>
	<u>10.0%</u>	<u>8.5%</u>	<u>4.9%</u>	<u>23.4%</u>
Verdade	24	22	4	50
	48.0%	44.0%	8.0%	100.0%
	<u>14.5%</u>	<u>14.5%</u>	<u>2.6%</u>	<u>10.6%</u>
	<u>5.1%</u>	<u>4.7%</u>	<u>0.8%</u>	<u>10.6%</u>
Total	165	152	154	471
	35.0%	32.3%	32.7%	100.0%
	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>
	<u>35.0%</u>	<u>32.3%</u>	<u>32.7%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Relativamente ao grupo de alunos que frequentam o 8.º ano de escolaridade, há 14.5% que afirmam ser verdade (V), enquanto que, 26.3% consideram ser muitas vezes

verdade (MV), que gostam muito da escola. Ao somarmos estas percentagens vemos que há 40.8% que assinala ser, no mínimo, muitas vezes verdade (MV). Observamos, ainda, que existe uma percentagem de 8.6% que assinala ser muitas vezes falso (MF), enquanto que 11.2% indica que é falso (F).

No que concerne aos alunos que frequentam o 9.º ano de escolaridade, vemos que há 2.6% que assumem ser verdade (V) e 14.9% que consideram ser muitas vezes verdade (MV), que gostam muito da escola. Quando somamos estas percentagens, sabemos que há 17.5% que afirma que é, no mínimo, muitas vezes verdade (MV), que gosta muito da escola. Um pouco mais de metade dos alunos (52.6%), admite ser algumas vezes falso algumas vezes verdade (AFAV), que gosta muito da escola. Há, ainda, 13.6% que assinala ser muitas vezes falso (MF) e 16.2% que considera que esta frase é falsa (F).

Em síntese: vemos que quanto mais avançam na escolaridade, menos estes alunos tendem a afirmar que gostam da escola. Estes resultados revelam, assim, que existe uma relação inversa entre estas duas variáveis. Enquanto que no 7.º ano de escolaridade há 43.0% a afirmar que gosta da escola, no 9.º ano de escolaridade a percentagem desce para 17.5%. De salientar que a grande diferença entre as percentagens não se observa entre o 7.º e o 8.º ano de escolaridade, mas sim quando se confronta os resultados do 8.º e do 9.º ano de escolaridade.

No que concerne aos totais, ou seja, quando conjugamos estas variáveis, vemos que há um total de 12.5% dos alunos que indicam que é falso (F) que gostam muito da escola. De entre estes, há 5.3% que frequenta o 9.º ano de escolaridade, enquanto que os restantes se distribuem de forma idêntica: 3.6% frequenta o 7.º ano de escolaridade; e 3.6% o 8.º ano de escolaridade.

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre o ano de escolaridade que se encontra a frequentar (Questão A) face à escola ser chata (Item 3). Através da Tabela 91 acedemos à respetiva *crosstabulation*, o que nos permite compreender melhor esta relação.

A análise das percentagens apresentadas em cada coluna mostra que, de entre os alunos que frequentam o 7.º ano de escolaridade, há 16.4% que assinala que é falso (F) e 19.4% que considera que é muitas vezes falso (MF). Convém realçar que o Item 3 está enunciada na negativa, o que significa que assinalar que é falso (F), ou muitas vezes falso (MF), é admitir que se encontram satisfeitos face à escola, ou seja, 35.8%. Vemos que há 29.1% dos alunos que assinalam a posição intermédia: algumas vezes falso,

algumas vezes verdade (AFAV). Há, ainda, 20.6% que assinalam que é muitas vezes verdade (MV), que estão insatisfeitos face à escola, enquanto que 14.5% optam pela posição mais extrema: verdade (V).

No que concerne aos alunos que frequentam o 8.º ano de escolaridade, vemos que há 15.1% que afirmam que é falso (F) e que um pouco menos de um quarto dos alunos (22.4%) considera que é muitas vezes falso (MF). Ao somarmos estas percentagens vemos que 37.5% admite que, no mínimo, é muitas vezes falso (MF) que a escola é chata. Entre os restantes: há 33.6% que mencionam que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV); 17.1% afirmam que é muitas vezes verdade (MV); e 11.8% referem que é verdade (V) que a escola é chata.

Tabela 91 – *Crosstabulation*: ano de escolaridade que se encontra a frequentar (Questão A) e o Item 3

A escola é chata (Item 3)	Estou a frequentar o seguinte ano de escolaridade (Questão A)			Total
	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	
Verdade	24	18	24	66
	36.4%	27.3%	36.4%	100.0%
	<u>14.5%</u>	<u>11.8%</u>	<u>15.6%</u>	<u>14.0%</u>
	<u>5.1%</u>	<u>3.8%</u>	<u>5.1%</u>	<u>14.0%</u>
Muitas vezes Verdade	34	26	48	108
	31.5%	24.1%	44.4%	100.0%
	<u>20.6%</u>	<u>17.1%</u>	<u>31.2%</u>	<u>22.9%</u>
	<u>7.2%</u>	<u>5.5%</u>	<u>10.2%</u>	<u>22.9%</u>
Algumas vezes Falso, Algumas vezes Verdade	48	51	57	156
	30.8%	32.7%	36.5%	100.0%
	<u>29.1%</u>	<u>33.6%</u>	<u>37.0%</u>	<u>33.1%</u>
	<u>10.2%</u>	<u>10.8%</u>	<u>12.1%</u>	<u>33.1%</u>
Muitas vezes Falso	32	34	16	82
	39.0%	41.5%	19.5%	100.0%
	<u>19.4%</u>	<u>22.4%</u>	<u>10.4%</u>	<u>17.4%</u>
	<u>6.8%</u>	<u>7.2%</u>	<u>3.4%</u>	<u>17.4%</u>
Falso	27	23	9	59
	45.8%	39.0%	15.3%	100.0%
	<u>16.4%</u>	<u>15.1%</u>	<u>5.8%</u>	<u>12.5%</u>
	<u>5.7%</u>	<u>4.9%</u>	<u>1.9%</u>	<u>12.5%</u>
Total	165	152	154	471
	35.0%	32.3%	32.7%	100.0%
	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>
	<u>35.0%</u>	<u>32.3%</u>	<u>32.7%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Relativamente ao grupo de alunos que frequenta o 9.º ano de escolaridade, há 5.8% que afirmam que é falso (F), enquanto que, 10.4% assinalam que é muitas vezes falso (MF) que a escola é chata. Quando somamos estas percentagens vemos que há

uma percentagem de 16.2% que menciona que é, no mínimo, muitas vezes falso (MF) que a escola é chata. Os restantes 83.8% consideram que é, no máximo, algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV), que se encontram insatisfeitos com a escola. De entre estes: 37.0% relatam que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV); 31.2% admitem ser muitas vezes verdade (MV); e 15.6% consideram ser verdade (V).

Em síntese: apercebemo-nos que são os alunos que frequentam o 9.º ano de escolaridade que tendem a assinalar, com mais frequência, que a escola é chata. Observamos, no entanto, que esta não se trata de uma relação direta perfeita, já que há alguns alunos que frequentam anos de escolaridade menos avançados e indicam que a escola é chata.

Relativamente aos totais, ou seja, à conjugação destas duas variáveis, há um total de 14.0% dos alunos que admite que é verdade (V) que a escola é chata: há 5.1% que frequentam o 7.º ano de escolaridade; 3.8% que frequentam o 8.º ano de escolaridade; e 5.1% que estão no 9.º ano de escolaridade.

Observamos que existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.014$) entre o ano de escolaridade que se encontra a frequentar (Questão A) e a frequência das idas, em família, a museus e galerias (Item 6). A Tabela 92 apresenta a respetiva *crosstabulation*.

Através da análise das percentagens apresentadas em cada coluna observamos que, de entre os alunos que se encontram a frequentar o 7.º ano de escolaridade, há 6.7% que assumem que é verdade (V), enquanto que 3.6% afirmam que é muitas vezes verdade (MV). Quando somamos estas percentagens, vemos que existe apenas uma percentagem de 10.3% que considera que é, no mínimo, muitas vezes verdade (MV) que vão frequentemente em família a museus e galerias (Item 6). Assim, para a maioria dos alunos esta é uma atividade rara, pois 89.7% não a costumam realizar frequentemente. De entre os restantes, existe uma percentagem de um pouco mais de um quarto dos alunos (25.5%) que indica que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV), um pouco mais de um quarto dos alunos (21.2%) assinala que é muitas vezes verdade (MV), enquanto que 43.0% assinala que é falso (F) que, com frequência, vão em família a museus e galerias.

Tabela 92 – *Crosstabulation*: ano de escolaridade que se encontra a frequentar (Questão A) e o Item 6

Eu e os meus pais vamos frequentemente a museus e galerias (Item 6)	Estou a frequentar o seguinte ano de escolaridade (Questão A)			Total
	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	
Falso	71	65	81	217
	32.7%	30.0%	37.3%	100.0%
	<u>43.0%</u>	<u>42.8%</u>	<u>52.6%</u>	<u>46.1%</u>
Muitas vezes Falso	15.1%	13.8%	17.2%	46.1%
	35	37	44	116
	30.2%	31.9%	37.9%	100.0%
Algumas vezes Falso, Algumas vezes Verdade	21.2%	24.3%	28.6%	24.6%
	<u>7.4%</u>	<u>7.9%</u>	<u>9.3%</u>	<u>24.6%</u>
	42	36	21	99
Muitas vezes Verdade	42.4%	36.4%	21.2%	100.0%
	<u>25.5%</u>	<u>23.7%</u>	<u>13.6%</u>	<u>21.0%</u>
	8.9%	7.6%	4.5%	21.0%
Verdade	6	10	6	22
	27.3%	45.5%	27.3%	100.0%
	<u>3.6%</u>	<u>6.6%</u>	<u>3.9%</u>	<u>4.7%</u>
Total	1.3%	2.1%	1.3%	4.7%
	11	4	2	17
	64.7%	23.5%	11.8%	100.0%
	<u>6.7%</u>	<u>2.6%</u>	<u>1.3%</u>	<u>3.6%</u>
	2.3%	0.8%	0.4%	3.6%
	165	152	154	471
	35.0%	32.3%	32.7%	100.0%
	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>
	35.0%	32.3%	32.7%	100.0%

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

No que concerne aos alunos que frequentam o 8.º ano de escolaridade há 2.6% que assinalam ser verdade (V), enquanto que, 6.6% afirmam ser muitas vezes verdade (MV). Relativamente aos alunos que admitem que, no máximo, é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV) vemos que estes se distribuem da seguinte forma (90.8%): existe uma percentagem de 23.7% que assume ser algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AVAF); há um pouco menos de um quarto dos alunos (24.3%) que assinala ser muitas vezes falso (MF); e 42.8% que indica que é falso (F) que vai frequentemente, em família, a museus e galerias.

Relativamente aos alunos que frequentam o 9.º ano de escolaridade observamos que 1.3% assinalam que é verdade (V) e que 3.9% afirmam que é muitas vezes verdade (MV), ou seja, um total de 94.8% não o costuma fazer. De entre os alunos que consideram que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV): há 13.6% que

indica que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV); 28.6% considera que é muitas vezes falso (MF); e 52.6% refere que é falso (F).

Em síntese: A análise detalhada mostra que são os alunos que frequentam anos de escolaridade mais avançados que tendem a assinalar, com mais frequência, que não vão com a família a museus e galerias. No entanto, é de assinalar que mesmo no 7.º ano de escolaridade poucos o fazem, pois há 89.7% para quem esta atividade não é frequente, contra 90.8% no 8.º ano de escolaridade e 94.8% no 9.º ano de escolaridade.

No que se refere aos totais, vemos que há apenas 3.6% que afirmam que é verdade (V) que vai com frequência a museus e galerias, acompanhados pela família. Destes há 2.3% que referem que frequentam o 7.º ano de escolaridade, 0.8% que admitem que frequentam o 8.º ano de escolaridade e 0.4% que relatam que frequentam o 9.º ano de escolaridade. Estes resultados mostram, novamente, que esta é uma atividade bastante rara e que são os alunos que frequentam anos de escolaridade mais avançados que assumem, com mais frequência, que não vão a museus e galerias em família.

5.2.1.2.2. *Relação entre o género e os itens da escala SPIRC*

Apresentamos os resultados referentes aos cruzamentos entre o género (Questão B) e os itens da escala SPIRC (Loreman et al., 2008) na Tabela 93. Existe apenas uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.010$) entre a Questão B e o gostar muito da escola (Item 2).

Tabela 93 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao género (Questão B) em relação ao Item 2

Q vs I	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
B vs 2	6.621	0.010*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Através da Tabela 94 acedemos à respetiva *crosstabulation*, o que nos permite compreender esta relação com mais profundidade. Através da análise das percentagens apresentadas em cada coluna observamos que uma percentagem dos alunos, ou seja, do género masculino, 7.8% afirma que é verdade (V), enquanto que, 22.0% indica que é muitas vezes verdade (MV) que gostam muito da escola. Logo, há um total de 29.8% de alunos que, pelo menos, gostam da escola. De entre os alunos que consideram que, no máximo, é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AVAF), que gostam da escola (70.2%): há 41.3% que assinalam que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade

(AFAV); 13.3% mencionam que é muitas vezes falso (MF); e 15.6% afirmam que é falso (F).

Tabela 94 – *Crosstabulation*: género (Questão B) face ao Item 2

Gosto muito da escola (Item 2)	Género (Questão B)		Total
	Masculino	Feminino	
Falso	34	25	59
	57.6%	42.4%	100.0%
	<i>15.6%</i>	<i>9.9%</i>	<i>12.5%</i>
	<u>7.2%</u>	<u>5.3%</u>	<u>12.5%</u>
Muitas vezes Falso	29	25	54
	53.7%	46.3%	100.0%
	<i>13.3%</i>	<i>9.9%</i>	<i>11.5%</i>
	<u>6.2%</u>	<u>5.3%</u>	<u>11.5%</u>
Algumas vezes Falso, Algumas vezes Verdade	90	108	198
	45.5%	54.5%	100.0%
	<i>41.3%</i>	<i>42.7%</i>	<i>42.0%</i>
	<u>19.1%</u>	<u>22.9%</u>	<u>42.0%</u>
Muitas vezes Verdade	48	62	110
	43.6%	56.4%	100.0%
	<i>22.0%</i>	<i>24.5%</i>	<i>23.4%</i>
	<u>10.2%</u>	<u>13.2%</u>	<u>23.4%</u>
Verdade	17	33	50
	34.0%	66.0%	100.0%
	<i>7.8%</i>	<i>13.0%</i>	<i>10.6%</i>
	<u>3.6%</u>	<u>7.0%</u>	<u>10.6%</u>
Total	218	253	471
	46.3%	53.7%	100.0%
	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>
	<u>46.3%</u>	<u>53.7%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

No que se refere às alunas (género feminino), há 13.0% que indicam que é verdade (V), enquanto que 24.5% assinalam que é muitas vezes verdade (MV) que gostam muito da escola. Quando somamos estas percentagens vemos que, existe uma percentagem de 37.5% que considera ser muitas vezes verdade (MV), que gosta da escola. De entre as restantes vemos que: há 42.7% que assumem que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV); 9.9% consideram que é muitas vezes falso (MF); e 9.9% indicam que é falso (F).

Em síntese: quando confrontamos os resultados referentes a estes dois géneros, masculino e feminino, vemos que: são as alunas (género feminino) que tendem a assinalar mais frequentemente que é verdade (V) ou que é muitas vezes verdade (MV), que gostam da escola.

Quando acedemos aos totais, isto é, quando conjugamos estas duas variáveis, vemos que há 10.6% que gostam muito da escola: 3.6% são do género masculino e 7.0% são do género feminino. Estes resultados ilustram que existe uma distribuição diferenciada quanto aos géneros no que se refere ao gostar muito da escola.

5.2.2.2.3. *Relação entre a idade e os itens da escala SPIRC*

Através da Tabela 95 acedemos aos resultados referentes aos cruzamentos entre a idade (Questão C) e os itens da escala SPIRC (Loreman et al., 2008). Existem três relações estatisticamente muito significativas: entre a Questão C e os Itens 1, 5 e 6.

Tabela 95 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes à idade (Questão C) em relação aos itens 1, 5, 6, 7, 8

Q vs I	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
C vs 1	17.798	0.000*
C vs 5	8.565	0.014*
C vs 6	12.202	0.002*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre a idade (Questão C) e o desejo de ir para a escola logo de manhã (Item 1). Através da Tabela 96 acedemos à respetiva *crosstabulation*, o que possibilita uma discussão mais aprofundada desta relação.

A análise das percentagens referentes a cada coluna ilustra que, de entre os alunos que indicam ter 12 ou menos anos de idade, há 15.4% que consideram ser verdade (V) e 26.9% afirmam que é muitas vezes verdade (MV). Ao somarmos estas percentagens vemos que 42.3% dos alunos assinalam que é, no mínimo, muitas vezes verdade (MV) que está desejoso de ir para a escola logo de manhã. Existe, ainda, uma percentagem de 43.6% dos alunos que admitem que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade, que estão desejosos de ir para a escola logo de manhã. Os restantes (14.1%) distribuem-se da seguinte forma: há 7.7% que mencionam ser muitas vezes falso (MF); e 6.4% que é falso (F).

Relativamente aos alunos que tem níveis etários compreendidos entre os 13 e os 15 anos de idade, vemos que há 8.4% dos alunos que indicam ser verdade (V) e que 13.6% afirmam que é muitas vezes verdade (MV), que está desejoso de ir para a escola logo de manhã. Quando somamos estas percentagens vemos que há 22.0% que afirmam, no mínimo, que é muitas vezes verdade (MV), que estão desejosos de ir para a escola

logo de manhã. No que se refere aos alunos que, no máximo, assinalam que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV): há 46.2% que afirmam ser algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV); 14.8% indicam que é muitas vezes falso (MF); e 17.0% admitem que é falso (F).

Tabela 96 – *Crosstabulation*: idade (Questão C) e o Item 1

Estou desejoso de ir para a escola logo de manhã (Item 1)	Idade (Questão C)			Total
	12 ou menos anos	13 - 15 anos	16 - 17anos	
Falso	5	61	7	73
	6.8%	83.6%	9.6%	100.0%
	<u>6.4%</u>	<u>17.0%</u>	<u>20.6%</u>	<u>15.5%</u>
Muitas vezes Falso	1.1%	13.0%	1.5%	15.5%
	6	53	5	64
	9.4%	82.8%	7.8%	100.0%
Algumas vezes Falso, Algumas vezes Verdade	7.7%	14.8%	14.7%	13.6%
	1.3%	11.3%	1.1%	13.6%
	34	166	16	216
Muitas vezes Verdade	15.7%	76.9%	7.4%	100.0%
	<u>43.6%</u>	<u>46.2%</u>	<u>47.1%</u>	<u>45.9%</u>
	7.2%	35.2%	3.4%	45.9%
Verdade	21	49	3	73
	28.8%	67.1%	4.1%	100.0%
	<u>26.9%</u>	<u>13.6%</u>	<u>8.8%</u>	<u>15.5%</u>
Total	4.5%	10.4%	0.6%	15.5%
	12	30	3	45
	26.7%	66.7%	6.7%	100.0%
	<u>15.4%</u>	<u>8.4%</u>	<u>8.8%</u>	<u>9.6%</u>
	2.5%	6.4%	0.6%	9.6%
	78	359	34	471
	16.6%	76.2%	7.2%	100.0%
	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>
	16.6%	76.2%	7.2%	100.0%

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

No que concerne aos alunos que referem ter níveis etários compreendidos entre os 16 e os 17 anos de idade vemos que indicam que, no mínimo, é muitas vezes verdade (MV) se encontra representado de forma idêntica (17.6%): há 8.8% que mencionam que é verdade (V); e 8.8% que assumem que é muitas vezes verdade (MV). Existem, ainda, 47.1% dos alunos que admitem que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV), que estão desejosos de ir para a escola logo de manhã. De entre os que assinalam que é, no máximo, muitas vezes falso (MF), que são 35.3%: há 14.7% que afirmam que é muitas vezes falso (MF); e 20.6% que mencionam que é falso (F).

Em síntese: são os alunos que têm níveis etários mais elevados que tendem a assinalar, com menos frequência, que é verdade (V), ou que é muitas vezes verdade

(MV) que estão desejosos de ir para a escola logo de manhã, havendo 42.3% dos que têm 12 ou menos anos de idade, 22.0% dos 13 aos 15 anos e 17.6% com 16 e 17 anos. Assim, a maior diferença é entre os que têm 12 ou menos anos e os restantes.

Relativamente aos totais, isto é, à conjugação destas duas variáveis, vemos que 9.6% dos alunos afirmam que é verdade (V) que estão desejosos de ir para a escola logo de manhã. Estes alunos não se distribuem de forma idêntica pelos níveis etários considerados: há 2.5% dos alunos que têm 12 ou menos anos de idade; 6.4% que indicam ter níveis etários compreendidos entre os 13 e os 15 anos de idade; e 0.6% que assumem ter níveis etários compreendidos entre os 16 e os 17 anos de idade. Se consideramos que a análise de dados mostra que os alunos que consideram ter níveis etários compreendidos entre os 13 e os 15 anos de idade (N=359) se encontram em maioria face aos alunos que indicam ter 12 ou menos anos de idade (N=78), ou que afirmam ter níveis etários compreendidos entre os 16 e os 17 anos de idade (N=34), torna-se possível prever que são os alunos que têm níveis etários menos elevados que tendem a assinalar, mais frequentemente, que estão desejosos de ir para a escola logo de manhã.

Há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.014$) entre a idade (Questão C) e a frequência das idas, em família, a eventos na comunidade (Item 5). Através da Tabela 97 acedemos à respetiva *crosstabulation*, o que possibilita uma discussão mais aprofundada desta relação.

Uma análise das percentagens referentes a cada coluna mostra que, entre os alunos que assumem ter 12 ou menos anos de idade, existe uma percentagem de 6.4% que assinala que é verdade (V), enquanto que, 10.3% indica que é muitas vezes verdade (MV), que vai com a família a eventos na comunidade. Ao somarmos estas percentagens, vemos que há uma percentagem de 16.7% que afirma, no mínimo, que é muitas vezes verdade (MV), que vai com a família a eventos na comunidade. No que se refere aos alunos que assinalam que é, no máximo, algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV), que vai em família a eventos na comunidade (83.3%): há 25.6% que consideram que é algumas vezes verdade, algumas vezes falso (AFAV); 19.2% que indicam que é muitas vezes falso (MF); e 38.5% que afirmam que é falso (F).

Tabela 97 – *Crosstabulation*: idade (Questão C) e o Item 5

Eu e os meus pais vamos frequentemente a eventos na comunidade (Item 5)	Idade (Questão C)			Total
	12 ou menos anos	13 - 15 anos	16 - 17anos	
Falso	30	90	17	137
	21.9%	65.7%	12.4%	100.0%
	38.5%	25.1%	50.0%	29.1%
Muitas vezes Falso	<u>6.4%</u>	<u>19.1%</u>	<u>3.6%</u>	<u>29.1%</u>
	15	96	6	117
	12.8%	82.1%	5.1%	100.0%
Algumas vezes Falso, Algumas vezes Verdade	19.2%	26.7%	17.6%	24.8%
	<u>3.2%</u>	<u>20.4%</u>	<u>1.3%</u>	<u>24.8%</u>
	20	105	8	133
Muitas vezes Verdade	15.0%	78.9%	6.0%	100.0%
	25.6%	29.2%	23.5%	28.2%
	<u>4.2%</u>	<u>22.3%</u>	<u>1.7%</u>	<u>28.2%</u>
Verdade	8	39	1	48
	16.7%	81.2%	2.1%	100.0%
	10.3%	10.9%	2.9%	10.2%
Total	<u>1.7%</u>	<u>8.3%</u>	<u>0.2%</u>	<u>10.2%</u>
	5	29	2	36
	13.9%	80.6%	5.6%	100.0%
	6.4%	8.1%	5.9%	7.6%
	<u>1.1%</u>	<u>6.2%</u>	<u>0.4%</u>	<u>7.6%</u>
	78	359	34	471
	16.6%	76.2%	7.2%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>16.6%</u>	<u>76.2%</u>	<u>7.2%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

No que se refere aos alunos que indicam ter níveis etários compreendidos entre os 13 e os 15 anos de idade, há uma percentagem de 8.1% que afirma que é verdade (V), enquanto que, 10.9% indica que é muitas vezes verdade (MV), que vai com a família a eventos na comunidade. De entre os restantes alunos apercebemo-nos de que (71.0%): há 29.2% que consideram ser algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AVAF); 26.7% que afirmam que é muitas vezes falso (MF); e 25.1% que é falso (F).

Relativamente aos alunos que assumem ter níveis etários compreendidos entre os 16 e os 17 anos de idade, vemos 5.9% dos alunos que indicam que é verdade (V) e que 2.9% assinalam que é muitas vezes verdade (MV). Ao somarmos estas percentagens vemos que há 8.8% dos alunos que afirmam que esta frase é, no mínimo, muitas vezes verdade. De entre os restantes, vemos que: há 23.5% que assinalam que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV); 17.6% afirmam que é muitas vezes falso (MF); e 50.0% admitem que é falso (F). A análise detalhada mostra assim que são os alunos que

indicam ter níveis etários mais elevados que assinalam, com mais frequência, que não vão a eventos na comunidade acompanhados pela família.

Em síntese: é a partir dos 16 anos que há muito menos adolescentes (8.8%) que é no mínimo verdade que vão a eventos na comunidade acompanhados pela família. Nos restantes níveis etários abrangidos por este estudo isso verifica-se para 16.7% dos que têm 12 ou menos anos e para 19.0% dos que estão nos níveis etários compreendidos entre os 13 e os 15 anos.

Em relação aos totais, ou seja, à conjugação destas duas variáveis, vemos que há 7.6% dos alunos que assinalam que é verdade que vão a eventos na comunidade acompanhados da família. De entre estes: 1.1% têm 12 ou menos anos de idade; 6.2% têm níveis etários compreendidos entre os 13 e os 15 anos de idade; e 0.4% assinalam ter 16 ou 17 anos de idade. Em síntese: estes resultados mostram que existe uma relação direta, que não é perfeita, entre estas duas variáveis.

Há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.002$) entre a idade (Questão C) e a frequência das idas, em família, a museus e galerias (Item 6). A Tabela 98 apresenta a respetiva *crosstabulation*, permitindo uma compreensão mais aprofundada desta relação.

Uma análise das percentagens referentes a cada coluna mostra que, no que se refere aos alunos que indicam ter 12 ou menos anos de idade, há 3.8% que afirmam que é verdade (V), enquanto que, 2.6% mencionam que é muitas vezes verdade (MV) que vão com a família a museus e galerias. De entre os restantes 93.6%, apercebemo-nos de que: 29.5% que admitem que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AVAF); 17.9% assumem que é muitas vezes falso (MF); e 46.2% assinalam que é falso (F).

De entre os alunos que têm níveis etários compreendidos entre os 13 e os 15 anos de idade, apercebemo-nos que há 3.3% dos alunos que assinalam que é verdade (V) e que 5.3% consideram que é muitas vezes verdade (MV) que vão em família a museus e galerias. Ao somarmos estas percentagens apercebemo-nos que há 8.6% dos alunos que afirmam que esta frase é, no mínimo, muitas vezes verdade (MV). Os restantes, distribuem-se da seguinte forma: há 20.9% que consideram que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV); 27.6% referem que é muitas vezes falso (MF); e 42.9% afirmam que é falso (F).

Tabela 98 – *Crosstabulation*: idade (Questão C) e o Item 6

Eu e os meus pais vamos frequentemente a museus e galerias (Item 6)	Idade (Questão C)			Total
	12 ou menos anos	13 - 15 anos	16 - 17anos	
Falso	36	154	27	217
	16.6%	71.0%	12.4%	100.0%
	46.2%	42.9%	79.4%	46.1%
	<u>7.6%</u>	<u>32.7%</u>	<u>5.7%</u>	<u>46.1%</u>
Muitas vezes Falso	14	99	3	116
	12.1%	85.3%	2.6%	100.0%
	17.9%	27.6%	8.8%	24.6%
	<u>3.0%</u>	<u>21.0%</u>	<u>0.6%</u>	<u>24.6%</u>
Algumas vezes Falso, Algumas vezes Verdade	23	75	1	99
	23.2%	75.8%	1.0%	100.0%
	29.5%	20.9%	2.9%	21.0%
	<u>4.9%</u>	<u>15.9%</u>	<u>0.2%</u>	<u>21.0%</u>
Muitas vezes Verdade	2	19	1	22
	9.1%	86.4%	4.5%	100.0%
	2.6%	5.3%	2.9%	4.7%
	<u>0.4%</u>	<u>4.0%</u>	<u>0.2%</u>	<u>4.7%</u>
Verdade	3	12	2	17
	17.6%	70.6%	11.8%	100.0%
	3.8%	3.3%	5.9%	3.6%
	<u>0.6%</u>	<u>2.5%</u>	<u>0.4%</u>	<u>3.6%</u>
Total	78	359	34	471
	16.6%	76.2%	7.2%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>16.6%</u>	<u>76.2%</u>	<u>7.2%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

No que concerne aos alunos que admitem ter níveis etários compreendidos entre os 16 e os 17 anos de idade, vemos que 5.9% destes alunos mencionam que é verdade (V) e que 2.9% indicam que é muitas vezes verdade que vai em família a museus e galerias. A soma destas percentagens mostra que 8.8% dos alunos afirmam que esta frase é, no mínimo, muitas vezes verdade (MV). Existem, ainda, 2.9% que assinalam que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV), enquanto que os restantes se distribuem de forma desigual: há 8.8% que afirmam que é muitas vezes falso (MF); e 79.4% que consideram ser falso (F).

Em síntese: esta é uma atividade rara, para qualquer um dos níveis etários considerados pois a percentagem dos que afirmam ser verdade ou muitas vezes verdade que visitam museus e galerias com a família é, no máximo, de 8.8%.

Em relação aos totais, isto é, à conjugação destas duas variáveis, vemos que 3.6% dos alunos assinalam que é verdade. De entre estes vemos que: há 0.6% que têm

12 ou menos anos de idade; 2.5% que tem entre os 13 e os 15 anos de idade cronológica; e 0.4% que assumem que têm 16 ou 17 anos de idade.

5.2.2.2.4. Relação entre o nível de escolaridade mais elevado que prevêm frequentar e os itens da escala SPIRC

A Tabela 99 mostra os resultados referentes aos cruzamentos entre o nível de escolaridade mais elevado que prevêm frequentar (Questão F) e os itens da escala SPIRC (Loreman et al., 2008).

Tabela 99 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao nível de escolaridade mais elevado que prevêm frequentar (Questão F) em relação aos Itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10 e 12

Q vs I	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
F vs 1	9.143	0.010*
F vs 2	21.396	0.000*
F vs 3	15.390	0.000*
F vs 4	11.437	0.003*
F vs 5	14.021	0.001*
F vs 6	26.449	0.000*
F vs 7	26.537	0.000*
F vs 8	17.893	0.000*
F vs 10	11.053	0.004*
F vs 12	7.861	0.020**

*Estatisticamente muito significativo **Estatisticamente significativo

Existem relações estatisticamente significativas entre a Questão F e os Itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10 e 12, ou seja, quase todas os itens desta escala (ver Tabela 99).

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.010$) entre o nível de escolaridade mais elevado que prevêm frequentar (Questão F) e o desejo de ir para a escola logo de manhã (Item 1). Através da Tabela 100 acedemos à respetiva *crosstabulation*, o que nos permite aceder a uma compreensão mais aprofundada desta relação.

Quando analisamos os resultados referentes a cada coluna, observamos que, de entre os alunos que indicam que pensam estudar até ao 9.º ano de escolaridade, há um terço (33.3%) que assinala que é verdade (V), enquanto que 11.1% admite que é muitas vezes verdade (MV), que está desejoso de ir para a escola logo de manhã. Quando somamos estas percentagens vemos que há 44.4% dos alunos que indicam, no mínimo, que é muitas vezes verdade (MV) que está desejoso de ir para a escola logo de manhã. Dos restantes, vemos que: 27.8% admitem que é algumas vezes falso, algumas vezes

verdade (AFAV); 16.7% assumem que é muitas vezes falso (MF); e 11.1% assinalam que é falso (F).

Tabela 100 – *Crosstabulation*: nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F) e o Item 1

Estou desejoso de ir para a escola logo de manhã (Item 1)	Pensas estudar até que nível de escolaridade (Questão F)			Total
	9.º ano	12.º ano	Universidade	
Falso	2	32	39	73
	2.7%	43.8%	53.4%	100.0%
	<u>11.1%</u>	<u>24.1%</u>	<u>12.2%</u>	<u>15.5%</u>
	<u>0.4%</u>	<u>6.8%</u>	<u>8.3%</u>	<u>15.5%</u>
Muitas vezes Falso	3	18	43	64
	4.7%	28.1%	67.2%	100.0%
	<u>16.7%</u>	<u>13.5%</u>	<u>13.4%</u>	<u>13.6%</u>
	<u>0.6%</u>	<u>3.8%</u>	<u>9.1%</u>	<u>13.6%</u>
Algumas vezes Falso, Algumas vezes Verdade	5	57	154	216
	2.3%	26.4%	71.3%	100.0%
	<u>27.8%</u>	<u>42.9%</u>	<u>48.1%</u>	<u>45.9%</u>
	<u>1.1%</u>	<u>12.1%</u>	<u>32.7%</u>	<u>45.9%</u>
Muitas vezes Verdade	2	14	57	73
	2.7%	19.2%	78.1%	100.0%
	<u>11.1%</u>	<u>10.5%</u>	<u>17.8%</u>	<u>15.5%</u>
	<u>0.4%</u>	<u>3.0%</u>	<u>12.1%</u>	<u>15.5%</u>
Verdade	6	12	27	45
	13.3%	26.7%	60.0%	100.0%
	<u>33.3%</u>	<u>9.0%</u>	<u>8.4%</u>	<u>9.6%</u>
	<u>1.3%</u>	<u>2.5%</u>	<u>5.7%</u>	<u>9.6%</u>
Total	18	133	320	471
	3.8%	28.2%	67.9%	100.0%
	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>
	<u>3.8%</u>	<u>28.2%</u>	<u>67.9%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

De entre os alunos que assinalam que pensam estudar até ao 12.º ano de escolaridade, observamos que 9.0% dos alunos assumem que é verdade (V), 10.5% afirmam que é muitas vezes verdade (MV), ou seja, há 19.5% que consideram que é pelo menos muitas vezes verdade. Para além disso, 42.9% referem que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV). Quando somamos estas percentagens vemos que há 53.4% dos alunos que indicam que é, no mínimo, algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV) que estão desejosos de ir para a escola logo de manhã. De entre os restantes, existem 13.5% dos alunos que consideram ser muitas vezes falso (MF) e 24.1% mencionam que é falso (F).

Relativamente aos alunos que pensam estudar até ao ensino superior, há 8.4% que consideram ser verdade (V), enquanto que 17.8% indicam ser muitas vezes verdade

(MV), que estão desejosos de ir para a escola logo de manhã. Quando somamos estas percentagens vemos que, mais de um quarto destes alunos (26.2%) assinala que é, no mínimo, muitas vezes verdade (MV), que está desejoso de ir para a escola logo de manhã. Vemos que menos de metade (48.1%) dos alunos assume que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV) que está desejoso de ir para a escola logo de manhã. Os restantes distribuem-se da seguinte forma: há 13.4% que indicam ser muitas vezes falso (MF); e 12.2% que consideram ser falso (F).

No que se refere aos totais, ou seja, à conjugação entre estas duas variáveis, observamos que existe uma percentagem dos alunos (9.6%) que afirma ser verdade (V) que está desejoso de ir para a escola logo de manhã. De entre estes: há 1.3% que pensam vir a estudar até ao 9.º ano de escolaridade; 2.5% que admitem estudar até ao 12.º ano de escolaridade; e 5.7% que pensam avançar até ao ensino superior.

Em síntese: uma análise detalhada dos totais mostra que são os alunos que pensam vir a estudar até níveis mais elevados de escolaridade que admitem, com mais frequência, estar desejosos de ir para a escola logo de manhã, embora a percentagem dos que afirmam isso seja pequena, em relação ao total de participantes.

O cruzamento entre o nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F) e o gostar muito da escola (Item 2), mostra que existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre estas variáveis. Através da Tabela 101 acedemos à respetiva *crosstabulation*.

Uma análise das percentagens referentes a cada coluna mostra que, de entre os alunos que pensam estudar até ao 9.º ano de escolaridade, estes distribuem-se de forma pouco equitativa: há 16.7% que assinalam ser verdade (V); 11.1% que indicam ser muitas vezes verdade (MV); e 33.3% que mencionam ser algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV). Há, ainda, um pouco mais de um quarto dos alunos (27.8%) que indicam ser muitas vezes falso (MF) e uma percentagem de 11.1% que afirmam ser falso (F). Relativamente aos alunos que pensam estudar até ao 12.º ano de escolaridade, existe uma percentagem de 8.3% que indicam ser verdade (V) que gostam muito da escola, 13.5% consideram ser muitas vezes verdade (MV), enquanto que, 39.8% refere que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV).

Tabela 101 – *Crosstabulation*: nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F) e o Item 2

Gosto muito da escola (Item 2)	Pensas estudar até que nível de escolaridade (Questão F)			Total
	9.º ano	12.º ano	Universidade	
	2	25	32	59
Falso	3.4%	42.4%	54.2%	100.0%
	<i>11.1%</i>	<i>18.8%</i>	<i>10.0%</i>	<i>12.5%</i>
	<u>0.4%</u>	<u>5.3%</u>	<u>6.8%</u>	<u>12.5%</u>
	5	26	23	54
Muitas vezes Falso	9.3%	48.1%	42.6%	100.0%
	<i>27.8%</i>	<i>19.5%</i>	<i>7.2%</i>	<i>11.5%</i>
	<u>1.1%</u>	<u>5.5%</u>	<u>4.9%</u>	<u>11.5%</u>
	6	53	139	198
Algumas vezes Falso, Algumas vezes Verdade	3.0%	26.8%	70.2%	100.0%
	<i>33.3%</i>	<i>39.8%</i>	<i>43.4%</i>	<i>42.0%</i>
	<u>1.3%</u>	<u>11.3%</u>	<u>29.5%</u>	<u>42.0%</u>
	2	18	90	110
Muitas vezes Verdade	1.8%	16.4%	81.8%	100.0%
	<i>11.1%</i>	<i>13.5%</i>	<i>28.1%</i>	<i>23.4%</i>
	<u>0.4%</u>	<u>3.8%</u>	<u>19.1%</u>	<u>23.4%</u>
	3	11	36	50
Verdade	6.0%	22.0%	72.0%	100.0%
	<i>16.7%</i>	<i>8.3%</i>	<i>11.2%</i>	<i>10.6%</i>
	<u>0.6%</u>	<u>2.3%</u>	<u>7.6%</u>	<u>10.6%</u>
	18	133	320	471
Total	3.8%	28.2%	67.9%	100.0%
	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>
	<u>3.8%</u>	<u>28.2%</u>	<u>67.9%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

De entre os alunos que pensam vir a estudar até ao ensino superior, há 11.2% que indicam ser verdade (V), 28.1% assumem ser muitas vezes verdade (MV), enquanto que, 43.4% assinalam ser algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV), que gostam muito da escola. Os alunos que mencionam ser, no máximo, muitas vezes falso (MF) encontram-se distribuídos de forma semelhante: há 7.2% que assinalam que é muitas vezes falso (MF); e 10.0% que indicam que é falso (F).

Em síntese: são os alunos que pensam estudar até níveis mais avançados de escolaridade que assinalam, mais frequentemente, que gostam da escola. Existem, no entanto, alguns alunos que admitem abandonar precocemente a Escola apesar de assumirem que gostam dela.

Relativamente aos totais, isto é, ao conjugar destas variáveis, vemos que há 10.6% dos alunos que indicam que é verdade (V), que gostam muito da escola: 0.6% pensa estudar até ao 9.º ano de escolaridade; 2.3% até ao 12.º ano de escolaridade; e 7.6% pensam estudar até ao ensino superior.

Há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre o nível de escolaridade mais elevado que prevêm frequentar (Questão F) e a escola ser chata (Item 3). A Tabela 102 mostra a respetiva *crosstabulation*, o que nos permite aceder a uma compreensão mais aprofundada desta relação.

Tabela 102 – *Crosstabulation*: nível de escolaridade mais elevado que prevêm frequentar (Questão F) e o Item 3

A escola é chata (Item 3)	Pensas estudar até que nível de escolaridade (Questão F)			Total
	9.º ano	12.º ano	Universidade	
Verdade	5	29	32	66
	7.6%	43.9%	48.5%	100.0%
	27.8%	21.8%	10.0%	14.0%
	<u>1.1%</u>	<u>6.2%</u>	<u>6.8%</u>	<u>14.0%</u>
Muitas vezes Verdade	3	42	63	108
	2.8%	38.9%	58.3%	100.0%
	16.7%	31.6%	19.7%	22.9%
	<u>0.6%</u>	<u>8.9%</u>	<u>13.4%</u>	<u>22.9%</u>
Algumas vezes Falso, Algumas vezes Verdade	4	30	122	156
	2.6%	19.2%	78.2%	100.0%
	22.2%	22.6%	38.1%	33.1%
	<u>0.8%</u>	<u>6.4%</u>	<u>25.9%</u>	<u>33.1%</u>
Muitas vezes Falso	1	19	62	82
	1.2%	23.2%	75.6%	100.0%
	5.6%	14.3%	19.4%	17.4%
	<u>0.2%</u>	<u>4.0%</u>	<u>13.2%</u>	<u>17.4%</u>
Falso	5	13	41	59
	8.5%	22.0%	69.5%	100.0%
	27.8%	9.8%	12.8%	12.5%
	<u>1.1%</u>	<u>2.8%</u>	<u>8.7%</u>	<u>12.5%</u>
Total	18	133	320	471
	3.8%	28.2%	67.9%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>3.8%</u>	<u>28.2%</u>	<u>67.9%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

No que se refere ao grupo de alunos que pensam estudar até ao ensino superior: há 12.8% que afirma que é falso (F); 19.4% que admite que é muitas vezes falso (MF); e 38.1% que considera que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV).

Uma análise detalhada mostra que são os alunos que pensam atingir níveis de escolaridade mais elevados que, mais frequentemente, tendem a admitir que a escola não é chata, ou seja, que se encontram mais satisfeitos com a Escola. Esta não se trata, no entanto, de uma relação direta perfeita, já que a análise detalhada mostra que, existe uma percentagem dos alunos que assinala, em simultâneo, que pensam vir a abandonar precocemente a escola e que tendem a assinalar falso (F) que a escola é chata.

No que se refere aos totais, ou seja, à conjugação destas variáveis observamos que, há 12.5% dos alunos que indicam que é falso (F) que a escola é chata. De entre estes, vemos que: 1.1% assinalam que pensam estudar até ao 9.º ano de escolaridade; 2.8% pensam fazê-lo até ao 12.º ano de escolaridade; e 8.7% pretendem frequentar o ensino superior.

O cruzamento entre o nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F) e a frequência das idas, em família, a peças de teatro ou eventos musicais (Item 4), mostra que existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.003$) entre estas variáveis. Através da Tabela 103 acedemos à respetiva *crosstabulation*, o que permite aprofundar o conhecimento sobre esta relação.

Tabela 103 – *Crosstabulation*: nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F) e o Item 4

Eu e os meus pais vamos frequentemente ver peças de teatro ou eventos musicais (Item 4)	Pensas estudar até que nível de escolaridade (Questão F)			Total
	9.º ano	12.º ano	Universidade	
Falso	12	81	148	241
	5.0%	33.6%	61.4%	100.0%
	66.7%	60.9%	46.2%	51.2%
	<u>2.5%</u>	<u>17.2%</u>	<u>31.4%</u>	<u>51.2%</u>
Muitas vezes Falso	2	29	74	105
	1.9%	27.6%	70.5%	100.0%
	11.1%	21.8%	23.1%	22.3%
	<u>0.4%</u>	<u>6.2%</u>	<u>15.7%</u>	<u>22.3%</u>
Algumas vezes Falso, Algumas vezes Verdade	4	16	66	86
	4.7%	18.6%	76.7%	100.0%
	22.2%	12.0%	20.6%	18.3%
	<u>0.8%</u>	<u>3.4%</u>	<u>14.0%</u>	<u>18.3%</u>
Muitas vezes Verdade	0	2	19	21
	0.0%	9.5%	90.5%	100.0%
	0.0%	1.5%	5.9%	4.5%
	<u>0.0%</u>	<u>0.4%</u>	<u>4.0%</u>	<u>4.5%</u>
Verdade	0	5	13	18
	0.0%	27.8%	72.2%	100.0%
	0.0%	3.8%	4.1%	3.8%
	<u>0.0%</u>	<u>1.1%</u>	<u>2.8%</u>	<u>3.8%</u>
Total	18	133	320	471
	3.8%	28.2%	67.9%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>3.8%</u>	<u>28.2%</u>	<u>67.9%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Ao acedermos às percentagens referentes ao grupo de alunos que pensa vir a estudar até ao 9.º ano de escolaridade, vemos que nenhum dos alunos (0.0%) admite que é verdade (V), ou que é muitas vezes verdade (MV), que eles e os pais vão

frequentemente ver peças de teatro ou eventos musicais. No que se refere aos alunos que assinalam que é no máximo algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AVAF), observamos que: há 22.2% que assumem que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV); 11.1% afirmam ser muitas vezes falso (MF); e 66.7% consideram ser falso (F).

No que se refere aos alunos que indicam que pensam vir a estudar até ao 12.º ano de escolaridade, há 3.8% dos alunos que indicam ser verdade (V), enquanto que 1.5% consideram que esta frase é muitas vezes verdade (MV). Quando somamos estas percentagens, vemos que há 5.3% dos alunos que assinalam que esta afirmação é, no máximo, muitas vezes verdade (MV). De entre os restantes, vemos que há 12.0% que assinalam ser algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV), 21.8% indicam que é muitas vezes falso (F), enquanto que, 60.9% que assinalam que é falso (F).

Relativamente ao grupo de alunos que indica que pensa vir a estudar até ao ensino superior vemos que, há 4.1% que assinala que é verdade (V), enquanto que, 5.9% assinala que é muitas vezes verdade (MV), ou seja, o somatório destas duas respostas totaliza 10.0%. De entre os restantes, vemos que há 20.6% que indicam ser algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV), 23.1% que afirmam que é muitas vezes falso (MF), enquanto que menos de metade destes alunos (46.2%) afirmam que é falso (F), vão ver frequentemente ver peças de teatro ou eventos musicais, acompanhados pela família.

Em síntese: são os alunos que pensam vir a atingir níveis mais elevados de escolaridade que tendem assinalar, mais frequentemente, que é muitas vezes verdade (MV), ou verdade (V), que vão, em família, ver peças de teatro ou eventos musicais. Assim, temos 0.0% dos que pretendem concluir o 9.º ano de escolaridade, 5.3% dos que esperam concluir o 12.º ano de escolaridade e 10.0% dos que querem terminar o ensino superior. Assim, à medida que as expectativas aumentam a percentagem também aumenta, sendo a dos que esperam concluir o ensino superior cerca do dobro dos que acham que vão terminar o 12.º ano de escolaridade.

Relativamente aos totais, ou seja, à conjugação destas duas variáveis, vemos que existe uma percentagem de 3.8% dos alunos que admite que vai, acompanhada pelos pais, ver peças de teatro ou eventos musicais, ou seja, é uma atividade rara no meio rural algarvio e nestes participantes. De entre estes, vemos que: nenhum dos alunos afirma que pensa estudar até ao 9.º ano de escolaridade (0.0%); 3.8% admite que pensa

estudar até ao 12.º ano de escolaridade; e 4.1% afirma que pensa estudar até ao ensino superior.

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.001$) entre o nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F) e a frequência das idas, em família, a eventos na comunidade (Item 5). A Tabela 104 apresenta a respetiva *crosstabulation*.

Tabela 104 – *Crosstabulation*: nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F) e o Item 5

Eu e os meus pais vamos frequentemente a eventos na comunidade (Item 5)	Pensas estudar até que nível de escolaridade (Questão F)			Total
	9.º ano	12.º ano	Universidade	
Falso	10	50	77	137
	7.3%	36.5%	56.2%	100.0%
	<u>55.6%</u>	<u>37.6%</u>	<u>24.1%</u>	<u>29.1%</u>
	<u>2.1%</u>	<u>10.6%</u>	<u>16.3%</u>	<u>29.1%</u>
Muitas vezes Falso	5	29	83	117
	4.3%	24.8%	70.9%	100.0%
	<u>27.8%</u>	<u>21.8%</u>	<u>25.9%</u>	<u>24.8%</u>
	<u>1.1%</u>	<u>6.2%</u>	<u>17.6%</u>	<u>24.8%</u>
Algumas vezes Falso, Algumas vezes Verdade	3	33	97	133
	2.3%	24.8%	72.9%	100.0%
	<u>16.7%</u>	<u>24.8%</u>	<u>30.3%</u>	<u>28.2%</u>
	<u>0.6%</u>	<u>7.0%</u>	<u>20.6%</u>	<u>28.2%</u>
Muitas vezes Verdade	0	8	40	48
	0.0%	16.7%	83.3%	100.0%
	<u>0.0%</u>	<u>6.0%</u>	<u>12.5%</u>	<u>10.2%</u>
	<u>0.0%</u>	<u>1.7%</u>	<u>8.5%</u>	<u>10.2%</u>
Verdade	0	13	23	36
	0.0%	36.1%	63.9%	100.0%
	<u>0.0%</u>	<u>9.8%</u>	<u>7.2%</u>	<u>7.6%</u>
	<u>0.0%</u>	<u>2.8%</u>	<u>4.9%</u>	<u>7.6%</u>
Total	18	133	320	471
	3.8%	28.2%	67.9%	100.0%
	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>
	<u>3.8%</u>	<u>28.2%</u>	<u>67.9%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Quando analisamos as percentagens referentes ao grupo de alunos que pensa vir a estudar até ao 9.º ano de escolaridade, observamos que nenhum dos alunos (0.0%) admite que é verdade (V), ou muitas vezes verdade (MV) que vai, acompanhado pela família, a eventos na comunidade. No que se refere ao grupo de alunos que assinala que, no máximo, é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV), apercebemo-nos que: existem 16.7% dos alunos que assinalam que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV), 27.8% que referem que é muitas vezes falso (MF) e 55.6% consideram que é falso (F).

De entre os alunos que pensam vir a estudar até ao 12.º ano de escolaridade vemos que, uma percentagem de 9.8% indica ser verdade (V), enquanto que 6.0% afirma ser muitas vezes verdade (MV), que vão frequentemente a eventos na comunidade acompanhados pelos pais. Ao somarmos estas percentagens vemos que, há apenas 15.8% dos alunos que afirmam que é, no máximo, muitas vezes verdade (MV), que vão a eventos na comunidade, acompanhados pela família. Entre os restantes: há 24.8% que assinalam que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (FAFV); 21.8% indicam que é muitas vezes falso (MF); e 37.6% afirmam que é falso (F).

Quando analisamos as percentagens referentes ao grupo de alunos que indica que pensa vir a estudar até ao ensino superior observamos que 7.2% menciona que é verdade (V) e que 12.5% assinala que é muitas vezes verdade (MV). A soma destas percentagens revela que há um pouco menos de um quinto dos alunos (19.7%) que admitem que é, no mínimo, muitas vezes verdade (MV) que participam nestes eventos. Existe uma percentagem de 30.3% dos alunos que consideram ser algumas vezes falso, algumas vezes verdade (FAFV). No que se refere aos alunos que indicam que é no mínimo muitas vezes falso (MF), vemos que 25.9% consideram que é muitas vezes falso (MF), enquanto que, 24.1% afirmam que é falso (F).

Em síntese: apercebemo-nos que são os alunos que pensam vir a atingir níveis mais avançados de escolaridade que tendem a afirmar, com mais frequência, que é muitas vezes verdade (MV), ou que é verdade (V) que vão, acompanhados pelos pais, a eventos na comunidade. Vemos também que estas percentagens, seguindo a mesma tendência que no que se refere a idas, em família, a peças de teatro ou eventos musicais (Item 4), é um pouco mais frequente que desempenhem atividades conjuntas na comunidade do que assistam a peças de teatro ou eventos musicais.

Quando acedemos aos totais, isto é, à conjugação destas duas variáveis, observamos que há 7.6% dos alunos que afirma que vai, em conjunto com os pais, a eventos na comunidade. De entre estes alunos: nenhum afirma que pensa estudar até ao 9.º ano de escolaridade; 2.8% assumem que pensam estudar até ao 12.º ano de escolaridade; e 4.9% assinalam que esperam estudar até ao ensino superior.

Há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre o nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F) e a frequência das idas, em família, a museus e galerias (Item 6). Através da Tabela 105 acedemos à respetiva *crosstabulation*, o que nos facilita o acesso a uma compreensão mais detalhada desta relação.

Através de uma análise das percentagens referentes a cada coluna observamos que, de entre o grupo de alunos que pensa vir a estudar até ao 9.º ano de escolaridade, nenhum admite que é verdade (V) e apenas 5.6% assinala que é muitas vezes verdade (MV) que eles vão, acompanhados pelos pais, a museus e galerias. Nenhum dos alunos assinala que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV), ou muitas vezes falso (MF). Os restantes assinalam que é falso (F) que vai juntamente com os pais, a museus e galerias (94.4%).

Tabela 105 – *Crosstabulation*: nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F) e o Item 6

Eu e os meus pais vamos frequentemente a museus e galerias (Item 6)	Pensas estudar até que nível de escolaridade (Questão F)			Total
	9.º ano	12.º ano	Universidade	
Falso	17	74	126	217
	7.8%	34.1%	58.1%	100.0%
	<u>94.4%</u>	<u>55.6%</u>	<u>39.4%</u>	<u>46.1%</u>
	<u>3.6%</u>	<u>15.7%</u>	<u>26.8%</u>	<u>46.1%</u>
Muitas vezes Falso	0	33	83	116
	0.0%	28.4%	71.6%	100.0%
	<u>0.0%</u>	<u>24.8%</u>	<u>25.9%</u>	<u>24.6%</u>
	<u>0.0%</u>	<u>7.0%</u>	<u>17.6%</u>	<u>24.6%</u>
Algumas vezes Falso, Algumas vezes Verdade	0	20	79	99
	0.0%	20.2%	79.8%	100.0%
	<u>0.0%</u>	<u>15.0%</u>	<u>24.7%</u>	<u>21.0%</u>
	<u>0.0%</u>	<u>4.2%</u>	<u>16.8%</u>	<u>21.0%</u>
Muitas vezes Verdade	1	4	17	22
	4.5%	18.2%	77.3%	100.0%
	<u>5.6%</u>	<u>3.0%</u>	<u>5.3%</u>	<u>4.7%</u>
	<u>0.2%</u>	<u>0.8%</u>	<u>3.6%</u>	<u>4.7%</u>
Verdade	0	2	15	17
	0.0%	11.8%	88.2%	100.0%
	<u>0.0%</u>	<u>1.5%</u>	<u>4.7%</u>	<u>3.6%</u>
	<u>0.0%</u>	<u>0.4%</u>	<u>3.2%</u>	<u>3.6%</u>
Total	18	133	320	471
	3.8%	28.2%	67.9%	100.0%
	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>
	<u>3.8%</u>	<u>28.2%</u>	<u>67.9%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Relativamente ao grupo de alunos que assinala que pensam vir a estudar até ao 12.º ano de escolaridade, há 1.5% dos alunos admite que é verdade (V), enquanto que, 3.0% assumem que é muitas vezes verdade (MV). Ao somarmos estas percentagens vemos que, há 4.5% dos alunos que indicam que é, no mínimo, muitas vezes verdade (MV) que eles e os pais vão frequentemente a museus e galerias. De entre os 95.5% dos alunos que indicam que é, no máximo, algumas vezes falso, algumas vezes verdade

(AFAV), vemos que: há 15.0% que admitem ser algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV); 24.8% muitas vezes falso (MF); e 55.6% assume ser falso (F).

No que concerne ao grupo de alunos que admite que pensa vir a estudar até ao ensino superior, existe uma percentagem de 4.7 % que assinala que é verdade (V) e 5.3% que indica que é muitas vezes verdade (MV). Quando somamos estas percentagens vemos que há 10.0% dos alunos que consideram que é, no mínimo, muitas vezes verdade (MV) que acompanham os pais nas idas aos museus e galerias. Assim, no que se refere aos restantes 90.0% dos alunos vemos que: 24.7% assinalam ser algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV); 25.9% que é muitas vezes falso (MF); e 39.4% afirmam que é falso (F).

Em síntese: Mais uma vez são os alunos que pensam vir a atingir níveis mais elevados de escolaridade que tendem assinalar, com mais frequência, que é muitas vezes verdade (MV), ou verdade (V), que frequentam, juntamente com os pais, museus e galerias. As percentagens encontradas são semelhantes às das idas a teatros e eventos musicais, ou seja, estas são atividades raras.

No que concerne aos totais, ou seja, à conjugação destas duas variáveis, vemos que há uma pequena percentagem (3.6%) que afirma que é verdade (V), que frequenta, juntamente com os pais, museus e galerias. Apercebemo-nos, novamente, que nenhum dos alunos afirma que pensa estudar até ao 9.º ano de escolaridade, 0.4% pensa estudar até ao 12.º ano de escolaridade e 4.7% espera estudar até atingir o ensino superior.

Através do cruzamento entre o nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F) e a possibilidade de ter sucesso na escola, se trabalhar muito (Item 7), observamos que existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre estas variáveis. A Tabela 106 mostra a respetiva *crosstabulation*, o que nos permite compreender melhor esta relação.

Quando analisamos as percentagens referentes ao grupo de alunos que indica que pensa estudar até ao 9.º ano de escolaridade, observamos há 44.4% dos alunos que se distribuem de forma igual: 22.2% indicam que é verdade (V); e 22.2% consideram que é muitas vezes verdade (MV). Há ainda 44.4% que assinalam ser algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV), enquanto que os restantes alunos se distribuem da seguinte forma: 4.5% assinalam que é muitas vezes falso (MF); e 0.8% afirmam que é falso (F).

Tabela 106 – Crosstabulation: nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F) e o Item 7

Posso ter sucesso na escola, se trabalhar muito (Item 7)	Pensas estudar até que nível de escolaridade (Questão F)			Total
	9.º ano	12.º ano	Universidade	
	1	1	2	4
Falso	25.0%	25.0%	50.0%	100.0%
	5.6%	0.8%	0.6%	0.8%
	<u>0.2%</u>	<u>0.2%</u>	<u>0.4%</u>	<u>0.8%</u>
	1	6	4	11
Muitas vezes Falso	9.1%	54.5%	36.4%	100.0%
	5.6%	4.5%	1.2%	2.3%
	<u>0.2%</u>	<u>1.3%</u>	<u>0.8%</u>	<u>2.3%</u>
	8	9	29	46
Algumas vezes Falso, Algumas vezes Verdade	17.4%	19.6%	63.0%	100.0%
	44.4%	6.8%	9.1%	9.8%
	<u>1.7%</u>	<u>1.9%</u>	<u>6.2%</u>	<u>9.8%</u>
	4	43	63	110
Muitas vezes Verdade	3.6%	39.1%	57.3%	100.0%
	22.2%	32.3%	19.7%	23.4%
	<u>0.8%</u>	<u>9.1%</u>	<u>13.4%</u>	<u>23.4%</u>
	4	74	222	300
Verdade	1.3%	24.7%	74.0%	100.0%
	22.2%	55.6%	69.4%	63.6%
	<u>0.8%</u>	<u>15.7%</u>	<u>47.1%</u>	<u>63.6%</u>
	18	133	320	471
Total	3.8%	28.2%	67.9%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>3.8%</u>	<u>28.2%</u>	<u>67.9%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

A análise das percentagens referentes dos alunos que pensam vir a estudar até ao 12.º ano de escolaridade mostra que há 55.6% destes alunos que indicam que é verdade (V), um pouco menos de um terço (32.3%) assinalam que é muitas vezes verdade (MV), enquanto que uma percentagem de 6.8% admitem que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV), que podem ter sucesso na escola se trabalhar muito.

No que concerne aos alunos que pensam vir a estudar até ao ensino superior, existe novamente uma maioria, de mais de metade dos alunos (69.4%), que indica que é verdade (V) e 19.7% que admitem que é muitas vezes verdade (MV). Apercebemo-nos que existem 9.1% que consideram que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV), que podem ter sucesso na escola, se trabalharem muito. Os restantes 1.2% indicam que é muitas vezes falso (MF), enquanto que metade desta percentagem (0.6%) assinalam que é falso (F).

Em síntese: são os alunos que pensam vir a estudar até níveis mais elevados de escolaridade que tendem a assinalar, com mais frequência, que é verdade (V) ou muitas vezes verdade (MV) que acreditam ter sucesso na escola se trabalharem muito.

No que concerne aos totais, ou seja, ao conjugar estas variáveis, há uma maioria de 63.6% que assinala que é verdade (V) que pode ter sucesso se trabalhar muito. De entre estes, vemos que: 0.8% pensa vir a estudar até ao 9.º ano de escolaridade; 15.7% espera atingir o 12.º ano de escolaridade; e 47.1% afirma que pensa vir a estudar até ao ensino superior.

Há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre o nível de escolaridade mais elevado que prevêm frequentar (Questão F) face a se os alunos concordam que os professores esperam deles o seu melhor (Item 8). A Tabela 107 apresenta a respetiva *crosstabulation*, o que nos facilita o acesso a uma compreensão mais detalhada desta relação.

Tabela 107 – *Crosstabulation*: nível de escolaridade mais elevado que prevêm frequentar (Questão F) e o Item 8

O(s) meu(s) professore(s) esperam que dê o meu melhor (Item 8)	Pensas estudar até que nível de escolaridade (Questão F)			Total
	9.º ano	12.º ano	Universidade	
	0	1	0	1
Falso	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%
	<i>0.0%</i>	<i>0.8%</i>	<i>0.0%</i>	<i>0.2%</i>
	<u>0.0%</u>	<u>0.2%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.2%</u>
	1	5	7	13
Muitas vezes Falso	7.7%	38.5%	53.8%	100.0%
	<i>5.6%</i>	<i>3.8%</i>	<i>2.2%</i>	<i>2.8%</i>
	<u>0.2%</u>	<u>1.1%</u>	<u>1.5%</u>	<u>2.8%</u>
	4	17	20	41
Algumas vezes Falso, Algumas vezes Verdade	9.8%	41.5%	48.8%	100.0%
	<i>22.2%</i>	<i>12.8%</i>	<i>6.2%</i>	<i>8.7%</i>
	<u>0.8%</u>	<u>3.6%</u>	<u>4.2%</u>	<u>8.7%</u>
	4	41	67	112
Muitas vezes Verdade	3.6%	36.6%	59.8%	100.0%
	<i>22.2%</i>	<i>30.8%</i>	<i>20.9%</i>	<i>23.8%</i>
	<u>0.8%</u>	<u>8.7%</u>	<u>14.2%</u>	<u>23.8%</u>
	9	69	226	304
Verdade	3.0%	22.7%	74.3%	100.0%
	<i>50.0%</i>	<i>51.9%</i>	<i>70.6%</i>	<i>64.5%</i>
	<u>1.9%</u>	<u>14.6%</u>	<u>48.0%</u>	<u>64.5%</u>
	18	133	320	471
Total	3.8%	28.2%	67.9%	100.0%
	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>
	<u>3.8%</u>	<u>28.2%</u>	<u>67.9%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Através da análise das percentagens referentes a cada coluna observamos que, de entre os alunos que assinalaram que pensam vir a estudar até ao 9.º ano de escolaridade, metade (50.0%) assinala que é verdade (V), um pouco mais de um quinto dos alunos (22.2%) indica que é muitas vezes verdade (MV) que os alunos concordam que os professores esperam deles o seu melhor. Quando somamos estas percentagens observamos que há 72.2% dos alunos que referem que é, no mínimo, muitas vezes verdade (MV), que os professores esperam que dê o seu melhor. Observamos que 22.2% indica que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV). Os restantes 5.6% respondem que é muitas vezes falso (MF), pois nenhum destes alunos optou por assinalar que era falso (F).

No que se refere aos alunos que pensam vir a estudar até ao 12.º ano de escolaridade, vemos que um pouco mais de metade destes alunos (51.9%) assinala que é verdade (V), enquanto que, 30.8% afirma que é muitas vezes verdade (MV). Há, assim, 82.7% dos alunos que indicam que é, no mínimo, muitas vezes verdade (MV), que os professores esperam que deem o seu melhor. Vemos que há, ainda, 12.8% dos alunos que assinalam que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV), 3.8% indicam que é muitas vezes falso (MF), enquanto que 0.8% afirmam que é falso (F).

De entre os alunos que assinalam que pensam vir a estudar até ao ensino superior, vemos que há 70.6% que indicam que é verdade (V), enquanto que 20.9% assinalam que é muitas vezes verdade (MV). Observamos, assim, a partir da soma destas percentagens, que 91.5% assinalam que é, no mínimo, muitas vezes verdade (MV) que os professores esperam que deem o seu melhor. De entre os restantes, há uma percentagem de 12.8% que assinala que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV), 3.8% assinala que é muitas vezes falso (MF) e nenhum destes alunos (0.0%) assume que é falso (F).

Em síntese: são os alunos que pensam vir a atingir níveis mais elevados de escolaridade que tendem afirmar, com mais frequência, que é muitas vezes verdade (MV), ou verdade (V), que os professores esperam que deem o seu melhor.

No que se refere aos totais, vemos que há 64.5% que indicam que é verdade (V). De entre estes, uma percentagem de 1.9% indica que pensa estudar até ao 9.º ano de escolaridade, enquanto que 14.6% assume que pensa estudar até ao 12.º ano de escolaridade. Há, ainda, menos de metade dos alunos (48.0%) que afirma que pensa vir a estudar até ao ensino superior.

Há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.004$) entre o nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F) e a forma como estes alunos indicam passar a hora do almoço (Item 10). Através da Tabela 108 acedemos à respetiva *crosstabulation*.

Tabela 108 – *Crosstabulation*: nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F) e o Item 10

Algumas vezes passo a hora do almoço sozinho porque os meus colegas não se querem sentar ao pé de mim (Item 10)	Pensas estudar até que nível de escolaridade (Questão F)			Total
	9.º ano	12.º ano	Universidade	
	1	1	3	5
Verdade	20.0%	20.0%	60.0%	100.0%
	5.6%	0.8%	0.9%	1.1%
	<u>0.2%</u>	<u>0.2%</u>	<u>0.6%</u>	<u>1.1%</u>
	1	5	4	10
Muitas vezes Verdade	10.0%	50.0%	40.0%	100.0%
	5.6%	3.8%	1.2%	2.1%
	<u>0.2%</u>	<u>1.1%</u>	<u>0.8%</u>	<u>2.1%</u>
	3	11	21	35
Algumas vezes Falso, Algumas vezes Verdade	8.6%	31.4%	60.0%	100.0%
	16.7%	8.3%	6.6%	7.4%
	<u>0.6%</u>	<u>2.3%</u>	<u>4.5%</u>	<u>7.4%</u>
	4	20	37	61
Muitas vezes Falso	6.6%	32.8%	60.7%	100.0%
	22.2%	15.0%	11.6%	13.0%
	<u>0.8%</u>	<u>4.2%</u>	<u>7.9%</u>	<u>13.0%</u>
	9	96	255	360
Falso	2.5%	26.7%	70.8%	100.0%
	50.0%	72.2%	79.7%	76.4%
	1.9%	20.4%	54.1%	76.4%
	18	133	320	471
Total	3.8%	28.2%	67.9%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>3.8%</u>	<u>28.2%</u>	<u>67.9%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Através da análise das percentagens referentes a cada coluna observamos que metade dos alunos (50.0%) indica que é falso (F) e que um pouco mais de um quinto dos alunos (22.2%) assume que é muitas vezes falso (MF). Apercebemo-nos, quando somamos estas percentagens, que a maioria destes alunos (72.2%) indica que é muitas vezes falso (MF), sentirem-se sozinhos na hora do almoço. Sublinhamos que o Item 10 está formulado na negativa, o que significa que admitir que é falso (F), ou muitas vezes falso (MF), é assinalar que passa a hora do almoço acompanhado com os colegas. Temos ainda 16.7% dos alunos que assinalam que é algumas vezes falso, algumas vezes

verdade (AFAV) que passam a hora do almoço sozinho porque os colegas não se querem sentar ao pé de si. Os restantes distribuem-se de forma igual: há 5.6% que indicam que é muitas vezes verdade (MV); e 5.6% que afirmam que é verdade (V).

Relativamente ao grupo de alunos que pensa vir a frequentar o 12.º ao de escolaridade vemos que mais de metade (72.2%) indicam que é falso (F) e uma percentagem de 15.0% indica que é muitas vezes falso (MF). Ao somarmos estas percentagens, vemos que a grande maioria destes alunos (87.2%), admite que é no mínimo muitas vezes falso (MF), que se encontra sozinho à hora do almoço. Dos restantes, vemos que: 3.8% indicam que é muitas vezes verdade (MV); e 0.8% assinalam que é verdade (V).

Quando analisamos as percentagens referentes aos alunos que assinalam que pensam estudar até ao ensino superior, vemos que a maioria (79.7%) assinala que é falso (F) e que 11.6% afirmam que é muitas vezes falso (MF). Quando somamos estas percentagens, vemos que há uma maioria que assinala, pelo menos, que é muitas vezes falso (MF), que passa a hora de almoço sozinho (91.3%). Os restantes (8.7%) encontram-se representados da seguinte forma: há 6.6% que indicam que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV); 1.2% que afirmam que é muitas vezes verdade (MV); e 0.9% consideram que é verdade (V). Uma análise detalhada mostra, assim, que são os alunos que pensam vir atingir níveis de escolaridade mais elevados que indicam, mais frequentemente, que é falso (F) ou muitas vezes falso (MF) que passam a hora de almoço sozinhos porque os colegas não se querem sentar ao pé de si.

No que se refere aos totais, ou seja, à conjugação destas variáveis, observamos que há uma maioria de mais de metade dos alunos (76.4%) que assinala que é falso (F): há 1.9% que indica que pensa vir a estudar até ao 9.º ano de escolaridade; 20.4% até ao 12.º ano de escolaridade; e 54.1% até ao ensino superior. Assim, uma análise detalhada mostra, novamente, que são os alunos que pensam vir a estudar até níveis mais avançados de escolaridade que tendem a assinalar, com mais frequência, que não passam a hora de almoço sozinhos.

Existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.020$) entre o nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F) e a frequência com que os alunos se sentem sozinhos na escola (Item 12). Através da Tabela 109 acedemos à respetiva *crosstabulation*, o que nos permite compreender melhor esta relação.

Tabela 109 – *Crosstabulation*: nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F) e o Item 12

Frequentemente me sinto sozinho(a) na escola (Item 12)	Pensas estudar até que nível de escolaridade (Questão F)			Total
	9.º ano	12.º ano	Universidade	
	0	3	9	12
Verdade	0.0%	25.0%	75.0%	100.0%
	<i>0.0%</i>	<i>2.3%</i>	<i>2.8%</i>	<i>2.5%</i>
	<u>0.0%</u>	<u>0.6%</u>	<u>1.9%</u>	<u>2.5%</u>
	3	7	10	20
Muitas vezes Verdade	15.0%	35.0%	50.0%	100.0%
	<i>16.7%</i>	<i>5.3%</i>	<i>3.1%</i>	<i>4.2%</i>
	<u>0.6%</u>	<u>1.5%</u>	<u>2.1%</u>	<u>4.2%</u>
	4	7	35	46
Algumas vezes Falso, Algumas vezes Verdade	8.7%	15.2%	76.1%	100.0%
	<i>22.2%</i>	<i>5.3%</i>	<i>10.9%</i>	<i>9.8%</i>
	<u>0.8%</u>	<u>1.5%</u>	<u>7.4%</u>	<u>9.8%</u>
	4	26	44	74
Muitas vezes Falso	5.4%	35.1%	59.5%	100.0%
	<i>22.2%</i>	<i>19.5%</i>	<i>13.8%</i>	<i>15.7%</i>
	<u>0.8%</u>	<u>5.5%</u>	<u>9.3%</u>	<u>15.7%</u>
	7	90	222	319
Falso	2.2%	28.2%	69.6%	100.0%
	<i>38.9%</i>	<i>67.7%</i>	<i>69.4%</i>	<i>67.7%</i>
	<u>1.5%</u>	<u>19.1%</u>	<u>47.1%</u>	<u>67.7%</u>
	18	133	320	471
Total	3.8%	28.2%	67.9%	100.0%
	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>
	<u>3.8%</u>	<u>28.2%</u>	<u>67.9%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

A análise das percentagens referentes a cada coluna mostra que, de entre os alunos que pensam vir a estudar até ao 9.º ano de escolaridade, existe uma percentagem de menos de metade dos alunos (38.9%) que indica que é falso (F), enquanto que um pouco mais de um quinto (22.2%) assume que é muitas vezes falso (MF). Quando somamos estas percentagens, vemos que existe uma maioria dos alunos (61.1%) que indica que é, no mínimo, muitas vezes falso (MF) sentirem-se sozinhos na escola. O Item 12 está construído na negativa, o que significa que assumir que é falso (F), ou muitas vezes falso (MF), é assinalar que sente, com menos frequência, que está sozinho na escola. Vemos que existe uma percentagem de 22.2% dos alunos que assinala o ponto intermédio: algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV). De entre os restantes há 16.7% que indicam que é muitas vezes verdade (MV) e que nenhum (0.0%) dos alunos assume que é verdade (V).

Quando acedemos às percentagens referentes aos alunos que pensam vir a estudar até ao 12.º ano de escolaridade, apercebemo-nos de que há 67.7% dos alunos

que mencionam que é falso (F), enquanto que 19.5% indicam que é muitas vezes falso (MF). Vemos que existe uma percentagem idêntica (5.3%) que indica ser algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV) e muitas vezes verdade (MV) que se sente frequentemente sozinho na escola. Por último, há 2.3% dos alunos que indicam que é verdade (V) que se sentem frequentemente sozinho na escola.

No que concerne aos alunos que pensam vir a estudar até ao ensino superior, 69.4% dos alunos assinalam o ponto mais extremo: falso (F). Há, ainda, 13.8% dos alunos que admitem que é muitas vezes falso (MF) que se sentem sozinhos na escola, enquanto que, uma percentagem de 10.9% assinala o ponto intermédio, algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV). De entre os alunos que assinalam, no máximo, que é muitas vezes verdade (MV), vemos que 3.1% indica que é muitas vezes verdade (MV) e que 2.8% afirma que é verdade (V).

Em síntese: apercebemo-nos de que os alunos que pensam vir a estudar até níveis mais elevados de escolaridade assumem, com mais frequência, que é falso (F) ou muitas vezes falso (MF) que se sentem sozinhos na escola.

No que se refere aos totais, ou seja, à conjugação destas variáveis, vemos que há novamente uma maioria de mais de metade dos alunos (67.7%), que assinala que é falso (F). De entre estes, há uma percentagem de 1.5% que assume que pensa vir a estudar até ao 9.º ano de escolaridade, cerca de um quinto (19.1%) considera que vai estudar até ao 12.º ano de escolaridade, enquanto que 47.1% pensa vir a estudar até ao ensino superior. Estes resultados ilustram, novamente, que são os alunos que pensam vir a estudar até níveis mais avançados de escolaridade que tendem a afirmar, com mais frequência, que se sentem menos sozinhos na escola.

5.2.2.2.5. Relação entre o nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar e os itens da escala SPIRC

Através da Tabela 110 acedemos aos resultados referentes aos cruzamentos entre o nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H) e os itens da escala SPIRC (Loreman et al., 2008). Existem relações estatisticamente significativas entre o nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H) e os Itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 12 (ver Tabela 110).

Tabela 110 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H) em relação aos Itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 12

Q vs I	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
H vs 1	11.346	0.003*
H vs 2	21.933	0.000*
H vs 3	14.608	0.001*
H vs 4	11.516	0.003*
H vs 5	12.683	0.002*
H vs 6	25.079	0.000*
H vs 7	9.017	0.011*
H vs 8	8.138	0.017**
H vs 12	6.160	0.046**

*Estatisticamente muito significativo

**Estatisticamente significativo

Há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.003$) entre o nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H) e o desejo de ir para a escola logo de manhã (Item 1). Através da Tabela 111 acedemos à respetiva *crosstabulation*, o que nos permite aceder a uma compreensão mais aprofundada desta relação.

Quando acedemos aos resultados referentes a cada coluna vemos que, de entre os alunos que assumem que gostariam de estudar até ao 9.º ano de escolaridade, há 66.6% que se distribuem de forma idêntica: 22.2% indicam que é verdade (V); 22.2% assumem que é muitas vezes verdade (MV); e 22.2% admitem que é algumas vezes falso algumas vezes verdade (AFAV). De entre os alunos que relatam que é, no máximo, muitas vezes falso (MF): 22.2% consideram que é muitas vezes falso (MF); e 0.6% referem que é falso (F).

No que se refere aos alunos que gostariam de estudar até ao 12.º ano de escolaridade, existem 9.1% que assumem que é verdade (V), 10.0% referem que é muitas vezes verdade (MV), enquanto que 39.1% afirmam que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV). Ao somarmos estas percentagens apercebemo-nos de que existe uma maioria de 58.2% dos alunos que indicam que é, no mínimo, algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV) que estão desejosos de ir para a escola logo de manhã. Os restantes distribuem-se de forma diferenciada: 14.5% consideram ser muitas vezes falso (MF); e 27.3% afirmam que é falso (F).

Tabela 111 – Crosstabulation: nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H) e o Item 1

Estou desejoso de ir para a escola logo de manhã (Item 1)	Até que ano de escolaridade gostarias de frequentar a escola (Questão H)			Total
	9.º ano	12.º ano	Universidade	
	3	30	40	73
Falso	4.1%	41.1%	54.8%	100.0%
	<u>11.1%</u>	<u>27.3%</u>	<u>12.0%</u>	<u>15.5%</u>
	<u>0.6%</u>	<u>6.4%</u>	<u>8.5%</u>	<u>15.5%</u>
	6	16	42	64
Muitas vezes Falso	9.4%	25.0%	65.6%	100.0%
	<u>22.2%</u>	<u>14.5%</u>	<u>12.6%</u>	<u>13.6%</u>
	<u>1.3%</u>	<u>3.4%</u>	<u>8.9%</u>	<u>13.6%</u>
	6	43	167	216
Algumas vezes Falso, Algumas vezes Verdade	2.8%	19.9%	77.3%	100.0%
	<u>22.2%</u>	<u>39.1%</u>	<u>50.0%</u>	<u>45.9%</u>
	<u>1.3%</u>	<u>9.1%</u>	<u>35.5%</u>	<u>45.9%</u>
	6	11	56	73
Muitas vezes Verdade	8.2%	15.1%	76.7%	100.0%
	<u>22.2%</u>	<u>10.0%</u>	<u>16.8%</u>	<u>15.5%</u>
	<u>1.3%</u>	<u>2.3%</u>	<u>11.9%</u>	<u>15.5%</u>
	6	10	29	45
Verdade	13.3%	22.2%	64.4%	100.0%
	<u>22.2%</u>	<u>9.1%</u>	<u>8.7%</u>	<u>9.6%</u>
	<u>1.3%</u>	<u>2.1%</u>	<u>6.2%</u>	<u>9.6%</u>
	27	110	334	471
Total	5.7%	23.4%	70.9%	100.0%
	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>
	<u>5.7%</u>	<u>23.4%</u>	<u>70.9%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

De entre o grupo de alunos que gostariam de estudar até ao ensino superior, há 8.7% que assumem que é verdade (V), enquanto que 16.8% assinalam que é muitas vezes verdade (MV), que estão desejosos de ir para a escola logo de manhã. Ao somarmos estas percentagens vemos que 25.5% alunos indicam que é, no mínimo, muitas vezes verdade (MV) que estão desejosos de ir para a escola logo de manhã. De entre os restantes, metade dos alunos (50.0%) assumem que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV), 12.6% indicam ser muitas vezes falso (MF), enquanto que 12.0% consideram ser falso (F), que estão desejosos de ir para a escola logo de manhã.

Em síntese: são os alunos que gostariam de vir a estudar até aos níveis mais elevados de escolaridade que, mais frequentemente, indicam que estão desejosos de ir para a escola logo de manhã. Observamos, no entanto, que não se trata de uma relação direta perfeita, já que existem alguns alunos que assinalam, em simultâneo, que

gostariam de vir a estudar até níveis de escolaridade mais avançados e que não se encontram desejosos de ir para a escola logo de manhã.

Relativamente aos totais, ou seja, à conjugação entre estas duas variáveis, há 9.6% dos alunos que afirmam ser verdade (V) que estão desejosos de ir para a escola logo de manhã. Uma percentagem de 1.3% assume que gostaria de vir a estudar até ao 9.º ano de escolaridade, 2.1% dos alunos afirma que gostaria de estudar até ao 12.º ano de escolaridade, enquanto que, 6.2% menciona que pensam vir a estudar até ao ensino superior. Assim, esta análise dos resultados mostra que são os alunos que gostariam de estudar até níveis mais elevados de escolaridade aqueles que mais frequentemente admitem estar desejosos de ir para a escola logo de manhã.

O cruzamento entre o nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H) e o gostar muito da escola (Item 2) mostra que existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre estas variáveis. Através da Tabela 112 acedemos à respetiva *crosstabulation*, o que nos permite o acesso a uma compreensão mais detalhada desta relação.

Ao analisarmos as percentagens referentes a cada coluna observamos que, entre os alunos que gostariam de frequentar a escola até ao 9.º ano de escolaridade, há 14.8% que assinalam ser verdade (V) e uma percentagem de 3.7% que indica ser muitas vezes verdade (MV). Ao somarmos estas percentagens, vemos que há 18.5% dos alunos que afirmam que é, no mínimo, muitas vezes verdade (MV), que gostam muito da escola. De entre os restantes: 44.4% assinalam ser algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV); 29.6% consideram que é muitas vezes falso (MF); e 7.4% afirmam que gostam muito da escola.

Relativamente ao grupo de alunos que gostaria de frequentar a escola até ao 12.º ano de escolaridade há 9.1% que admitem que é verdade (V), enquanto que, 12.7% indicam ser muitas vezes verdade (MV). Quando somamos estas percentagens vemos que há 21.8% dos alunos que assinala ser, no mínimo, muitas vezes verdade (MV) que gosta muito da escola. Existe uma percentagem inferior a metade dos alunos (38.2%) que considera ser algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV) que gosta muito da escola. No que se refere aos restantes alunos: 17.3% consideram ser muitas vezes falso (MF); 22.7% indicam que é falso (F).

Tabela 112 – *Crosstabulation*: nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H) e o Item 2

Gosto muito da escola (Item 2)	Até que ano de escolaridade gostarias de frequentar a escola (Questão H)			Total
	9.º ano	12.º ano	Universidade	
	2	25	32	59
Falso	3.4%	42.4%	54.2%	100.0%
	<u>7.4%</u>	<u>22.7%</u>	<u>9.6%</u>	<u>12.5%</u>
	<u>0.4%</u>	<u>5.3%</u>	<u>6.8%</u>	<u>12.5%</u>
	8	19	27	54
Muitas vezes Falso	14.8%	35.2%	50.0%	100.0%
	<u>29.6%</u>	<u>17.3%</u>	<u>8.1%</u>	<u>11.5%</u>
	<u>1.7%</u>	<u>4.0%</u>	<u>5.7%</u>	<u>11.5%</u>
	12	42	144	198
Algumas vezes Falso, Algumas vezes Verdade	6.1%	21.2%	72.7%	100.0%
	<u>44.4%</u>	<u>38.2%</u>	<u>43.1%</u>	<u>42.0%</u>
	<u>2.5%</u>	<u>8.9%</u>	<u>30.6%</u>	<u>42.0%</u>
	1	14	95	110
Muitas vezes Verdade	0.9%	12.7%	86.4%	100.0%
	<u>3.7%</u>	<u>12.7%</u>	<u>28.4%</u>	<u>23.4%</u>
	<u>0.2%</u>	<u>3.0%</u>	<u>20.2%</u>	<u>23.4%</u>
	4	10	36	50
Verdade	8.0%	20.0%	72.0%	100.0%
	<u>14.8%</u>	<u>9.1%</u>	<u>10.8%</u>	<u>10.6%</u>
	<u>0.8%</u>	<u>2.1%</u>	<u>7.6%</u>	<u>10.6%</u>
	27	110	334	471
Total	5.7%	23.4%	70.9%	100.0%
	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>
	<u>5.7%</u>	<u>23.4%</u>	<u>70.9%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

No que concerne aos alunos que gostariam de vir a frequentar o ensino superior, observamos há 10.8% que assumem ser verdade (V), 28.4% consideram ser muitas vezes verdade (MV). Assim, quando somamos estas percentagens, vemos que há 39.2% dos alunos que assinalam que é, no mínimo, muitas vezes verdade (MV) que gostam muito da escola. Existe um pouco menos de metade dos alunos (43.1%) que assinalam o ponto intermédio: algumas vezes falso, algumas vezes verdade (FAV). Observamos, ainda, que os restantes se distribuem de forma semelhante: há 8.1% que assinalam ser muitas vezes falso (MF); e 9.6% que consideram que esta frase é falsa (F).

Em síntese: são os alunos que gostariam de atingir níveis mais elevados de escolaridade que tendem a afirmar, com mais frequência, que gostam da escola. Uma análise detalhada mostra ainda que esta não se trata de uma relação direta perfeita, já que existem alguns alunos que assinalam, em simultâneo, que gostariam de vir a frequentar a escola até níveis de escolaridade mais avançados e que não gostam muito da escola.

No que se refere aos totais, ou seja, quando conjugamos estas variáveis, observamos que há um total de 10.6% dos alunos que indicam que é verdade (V) que gostam muito da escola. Destes, 0.8% afirmam que gostariam de frequentar a escola até ao 9.º ano de escolaridade, 2.1% referem que gostariam de frequentar a escola até ao 12.º ano de escolaridade, enquanto que, 7.6% assinalam que gostariam de frequentar a escola até ao ensino superior.

Há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.001$) entre o nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H) e a escola ser chata (Item 3). A Tabela 113 apresenta a respetiva *crosstabulation*, o que nos permite aceder a uma compreensão mais aprofundada desta relação.

Tabela 113 – *Crosstabulation*: nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H) e o Item 3

A escola é chata (Item 3)	Até que ano de escolaridade gostarias de frequentar a escola (Questão H)			Total
	9.º ano	12.º ano	Universidade	
Verdade	6	29	31	66
	9.1%	43.9%	47.0%	100.0%
	22.2%	26.4%	9.3%	14.0%
	<u>1.3%</u>	<u>6.2%</u>	<u>6.6%</u>	<u>14.0%</u>
Muitas vezes Verdade	6	29	73	108
	5.6%	26.9%	67.6%	100.0%
	22.2%	26.4%	21.9%	22.9%
	<u>1.3%</u>	<u>6.2%</u>	<u>15.5%</u>	<u>22.9%</u>
Algumas vezes Falso, Algumas vezes Verdade	6	26	124	156
	3.8%	16.7%	79.5%	100.0%
	22.2%	23.6%	37.1%	33.1%
	<u>1.3%</u>	<u>5.5%</u>	<u>26.3%</u>	<u>33.1%</u>
Muitas vezes Falso	2	16	64	82
	2.4%	19.5%	78.0%	100.0%
	7.4%	14.5%	19.2%	17.4%
	<u>0.4%</u>	<u>3.4%</u>	<u>13.6%</u>	<u>17.4%</u>
Falso	7	10	42	59
	11.9%	16.9%	71.2%	100.0%
	25.9%	9.1%	12.6%	12.5%
	<u>1.5%</u>	<u>2.1%</u>	<u>8.9%</u>	<u>12.5%</u>
Total	27	110	334	471
	5.7%	23.4%	70.9%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>5.7%</u>	<u>23.4%</u>	<u>70.9%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Quando acedemos às percentagens apresentadas em cada coluna vemos que, de entre os alunos que gostariam de frequentar a escola até ao 9.º ano de escolaridade, 25.9% assinalam que é falso (F), 7.4% admitem que é muitas vezes falso (MF),

enquanto que 22.2% assinalam a posição intermédia: algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV). Sublinhamos, contudo, que o Item 3 está formulado na negativa, o que significa que assinalar que é falso (F), ou muitas vezes falso (MF), é indicar que consideram que a escola não é chata. Existe uma percentagem de um pouco menos de um quarto dos alunos (22.2%) que assinala que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV) que a escola é chata. Os restantes, distribuem-se de forma idêntica: há 22.2% que afirmam que é muitas vezes verdade (MV); e 22.2% que indicam que é verdade (V).

Relativamente aos alunos que gostariam de vir a frequentar a escola até ao 12.º ano de escolaridade, há 9.1% que afirma que é falso (F) enquanto que 14.5% assinala que é muitas vezes falso (MF). Assim, quando somamos estas percentagens vemos que 23.6% dos alunos assinalam que, no mínimo, é muitas vezes falso (MF) que a escola é chata. Os restantes distribuem-se de forma idêntica: 23.6% que assinalam que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV); 26.4% admitem que é muitas vezes verdade (MV); e 26.4% consideram que é verdade (V).

Dos que gostariam de vir a frequentar o ensino superior, há 12.6% que afirmam que é falso (F), enquanto que um pouco menos de um quinto (19.2%) indicam que é muitas vezes falso (MF) que a escola é chata. Ao somarmos estas percentagens vemos que há 31.8% dos alunos que assinalam que é, no mínimo, muitas vezes falso (MF) que a escola é chata. De entre os restantes: há 37.1% que assinalam ser algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV); 21.9% indicam que é muitas vezes verdade (MV); e 9.3% respondem que é verdade (V).

Em síntese: são os alunos que admitem que gostariam de vir a abandonar a escola de forma mais precoce que tendem a assinalar, com mais frequência, que a escola é chata. No entanto, não se trata de uma relação direta perfeita, já que existem alguns alunos que assinalam, simultaneamente, que gostariam de frequentar a escola até níveis mais elevados de escolaridade e que consideram ser muitas vezes verdade (MV), ou verdade (V) que a escola é chata.

No que se refere aos totais, ou seja, à conjugação destas duas variáveis, há 12.5% que assinalam que é falso (F) que a escola é chata. De entre estes, observamos que há uma percentagem de 1.5% dos alunos que gostaria de frequentar a escola até ao 9.º ano de escolaridade, 2.1% gostariam de o fazer até ao 12.º ano de escolaridade, enquanto que 8.9% gostariam de vir a frequentar o ensino superior.

O cruzamento entre o nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H) e a frequência das idas, em família, a peças de teatro ou eventos musicais (Item 4) mostra que existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.003$) entre estas variáveis. Através da Tabela 114 acedemos à respetiva *crosstabulation*, o que permite aprofundar o conhecimento sobre esta relação.

Tabela 114 – *Crosstabulation*: nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H) e o Item 4

Eu e os meus pais vamos frequentemente ver peças de teatro ou eventos musicais (Item 4)	Até que ano de escolaridade gostarias de frequentar a escola (Questão H)			Total
	9.º ano	12.º ano	Universidade	
Falso	18	67	156	241
	7.5%	27.8%	64.7%	100.0%
	66.7%	60.9%	46.7%	51.2%
	<u>3.8%</u>	<u>14.2%</u>	<u>33.1%</u>	<u>51.2%</u>
Muitas vezes Falso	4	24	77	105
	3.8%	22.9%	73.3%	100.0%
	14.8%	21.8%	23.1%	22.3%
	<u>0.8%</u>	<u>5.1%</u>	<u>16.3%</u>	<u>22.3%</u>
Algumas vezes Falso, Algumas vezes Verdade	5	14	67	86
	5.8%	16.3%	77.9%	100.0%
	18.5%	12.7%	20.1%	18.3%
	<u>1.1%</u>	<u>3.0%</u>	<u>14.2%</u>	<u>18.3%</u>
Muitas vezes Verdade	0	3	18	21
	0.0%	14.3%	85.7%	100.0%
	0.0%	2.7%	5.4%	4.5%
	<u>0.0%</u>	<u>0.6%</u>	<u>3.8%</u>	<u>4.5%</u>
Verdade	0	2	16	18
	0.0%	11.1%	88.9%	100.0%
	0.0%	1.8%	4.8%	3.8%
	<u>0.0%</u>	<u>0.4%</u>	<u>3.4%</u>	<u>3.8%</u>
Total	27	110	334	471
	5.7%	23.4%	70.9%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>5.7%</u>	<u>23.4%</u>	<u>70.9%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Quando acedermos às percentagens apresentadas em cada coluna vemos que, de entre o grupo de alunos que gostaria de vir a estudar até ao 9.º ano de escolaridade, nenhum (0.0%) admite que é verdade (V), ou que é muitas vezes verdade (MV), que eles e os pais vão frequentemente ver peças de teatro ou eventos musicais. Dos que assinalam que esta frase é, no máximo, algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AVAF), vemos que: 18.5% admitem que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade

(AFAV); 14.8% consideram que é muitas vezes falso (MF); e 66.7% referem ser falso (F).

Quanto aos que gostariam vir a estudar até ao 12.º ano de escolaridade, 1.8% admitem que é verdade (V), 2.7% assinalam que esta frase é muitas vezes verdade (MV), enquanto que, 12.7% consideram que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV) que eles e os pais vão frequentemente ver peças de teatro ou eventos musicais. Dos restantes, há 21.8% que consideram ser muitas vezes falso (F), enquanto 60.9% admitem que é falso (F).

Dos que gostariam de vir a estudar até ao ensino superior vemos que existe uma percentagem de 4.8% dos alunos que assinalam que é verdade (V), enquanto que, 5.4% consideram que é muitas vezes verdade (MV). Dos restantes, 20.1% indicam ser algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV), 23.1% afirmam que é muitas vezes falso (MF), enquanto que menos de metade (46.7%) afirmam que é falso (F), que eles e os pais vão frequentemente ver peças de teatro ou eventos musicais.

Em síntese: são os alunos que gostariam de vir a atingir níveis mais elevados de escolaridade que tendem assinalar, com mais frequência, que vão, em família, ver peças de teatro ou eventos musicais.

No que concerne aos totais, ou seja, à conjugação destas duas variáveis, vemos que existe uma percentagem de apenas 3.8% dos alunos que menciona que vai, juntamente com os pais, ver peças de teatro ou eventos musicais. Logo, esta é uma atividade rara. Destes, vemos que: nenhum admite que gostaria de estudar até ao 9.º ano de escolaridade; 0.4% gostaria de estudar até ao 12.º ano de escolaridade; e 4.1% gostaria de estudar até ao ensino superior.

Há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.002$) entre o nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H) e a frequência das idas, em família, a eventos na comunidade (Item 5). A Tabela 115 apresenta a respetiva *crosstabulation*, que nos facilita uma compreensão mais detalhada desta relação.

A análise das percentagens referentes a cada coluna mostra que, de entre os alunos que indicam que gostariam de vir a frequentar a escola até ao 9.º ano de escolaridade, nenhum (0.0%) assinala que é verdade (V) e há apenas uma percentagem de 3.7% que indica que é muitas vezes verdade (MV) que vai, juntamente com os pais, a eventos na comunidade. Menos de um quinto dos alunos (18.5%) assinala que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV). Dos restantes, um pouco menos de um quarto (22.2%) escolhe que é muitas vezes falso (MF), enquanto que um pouco

mais de metade dos alunos (55.6%) assume que é falso (F) que vai, acompanhado pela família, a eventos na comunidade.

Tabela 115 – *Crosstabulation*: nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H) e o Item 5

Eu e os meus pais vamos frequentemente a eventos na comunidade (Item 5)	Até que ano de escolaridade gostarias de frequentar a escola (Questão H)			Total
	9.º ano	12.º ano	Universidade	
	15	36	86	137
Falso	10.9%	26.3%	62.8%	100.0%
	55.6%	32.7%	25.7%	29.1%
	<u>3.2%</u>	<u>7.6%</u>	<u>18.3%</u>	<u>29.1%</u>
	6	27	84	117
Muitas vezes Falso	5.1%	23.1%	71.8%	100.0%
	22.2%	24.5%	25.1%	24.8%
	<u>1.3%</u>	<u>5.7%</u>	<u>17.8%</u>	<u>24.8%</u>
	5	31	97	133
Algumas vezes Falso, Algumas vezes Verdade	3.8%	23.3%	72.9%	100.0%
	18.5%	28.2%	29.0%	28.2%
	<u>1.1%</u>	<u>6.6%</u>	<u>20.6%</u>	<u>28.2%</u>
	1	7	40	48
Muitas vezes Verdade	2.1%	14.6%	83.3%	100.0%
	3.7%	6.4%	12.0%	10.2%
	<u>0.2%</u>	<u>1.5%</u>	<u>8.5%</u>	<u>10.2%</u>
	0	9	27	36
Verdade	0.0%	25.0%	75.0%	100.0%
	0.0%	8.2%	8.1%	7.6%
	<u>0.0%</u>	<u>1.9%</u>	<u>5.7%</u>	<u>7.6%</u>
	27	110	334	471
Total	5.7%	23.4%	70.9%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>5.7%</u>	<u>23.4%</u>	<u>70.9%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Relativamente aos alunos que afirmam que gostariam de estudar até ao 12.º ano de escolaridade, há 8.2% que indicam ser verdade (V) e 6.4% afirmam que é muitas vezes verdade (MV). Assim, quando somamos estas percentagens, vemos que há 14.6% dos alunos que afirmam, no mínimo, que é muitas vezes verdade (MV) que vão a estes eventos na comunidade. Um pouco menos de metade dos alunos (46.2%) consideram que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV). Dos restantes, 24.5% indicam que é muitas vezes falso (MF), enquanto que 32.7% escolhem que é falso (F) que vão a estes eventos.

No que concerne aos alunos que gostariam de vir a frequentar o ensino superior, há 8.1% que consideram que é verdade (V) e 12.0% afirmam que é muitas vezes verdade (MV). Há um pouco menos de um terço (29.0%) que indica ser algumas vezes

falso, algumas vezes verdade (AFAV) que vai frequentemente a eventos na comunidade com a família. De entre os que assinalam que esta frase é, no máximo, muitas vezes falso (MF): 25.1% afirmam que é muitas vezes falso (MF); e 25.7% mencionam que é falso (F).

Em síntese: são os alunos que assinalam que gostariam de avançar até níveis mais elevados de escolaridade que assinalam, com mais frequência, que é muitas vezes verdade (MV), ou que é verdade (V) que vão, acompanhados pelos pais, a eventos na comunidade.

Relativamente aos totais, isto é, à conjugação destas duas variáveis, vemos que há 7.6% dos alunos que assinalam que é verdade (V) que vão, com os pais, a eventos na comunidade: nenhum (0.0%) dos alunos assinala que gostaria de frequentar a escola até ao 9.º ano de escolaridade; 1.9% indicam que gostariam de a frequentar até ao 12.º ano de escolaridade; e 5.7% de frequentar o ensino superior. Assim, observamos, novamente, que são os alunos que indicam que gostariam de atingir níveis de escolaridade mais avançados que tendem a assinalar, com mais frequência, que vão acompanhados pelos pais a eventos na comunidade, ou seja, estes resultados mostram que existe uma relação direta entre estas variáveis.

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre o nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H) e a frequência das idas, em família, a museus e galerias (Item 6). A Tabela 116 mostra a respetiva *crosstabulation*, que nos facilita o acesso a uma compreensão mais detalhada desta relação.

Através da análise das percentagens referentes a cada coluna vemos que, de entre os alunos que afirmam que gostariam de vir a frequentar a escola até ao 9.º ano de escolaridade, nenhum (0.0%) assinala que é verdade (V) e 7.4% assinalam que é muitas vezes verdade (MV) que vão, juntamente com os pais, a museus e galerias. De entre os restantes, nenhum (0.0%) assinala a posição intermédia algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV), 7.4% afirmam que é muitas vezes falso (MF) e a maioria (85.2%) afirma que é falso (F).

Relativamente aos alunos que afirmam que gostariam de estudar até ao 12.º ano de escolaridade, nenhum (0.0%) indica ser verdade (V) e apenas uma pequena parte (0.9%) considera que é muitas vezes verdade (MV) que vai, acompanhado pela família, a museus e galerias. Menos de um quinto dos alunos (19.1%) refere que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV). Dos restantes, há 25.5% dos alunos que

referem que é muitas vezes falso (MF), enquanto que 54.5% assume que é falso (F) que vai a museus e galerias.

Tabela 116 – *Crosstabulation*: nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H) e o Item 6

Eu e os meus pais vamos frequentemente a museus e galerias (Item 6)	Até que ano de escolaridade gostarias de frequentar a escola (Questão H)			Total
	9.º ano	12.º ano	Universidade	
Falso	23	60	134	217
	10.6%	27.6%	61.8%	100.0%
	85.2%	54.5%	40.1%	46.1%
	<u>4.9%</u>	<u>12.7%</u>	<u>28.5%</u>	<u>46.1%</u>
Muitas vezes Falso	2	28	86	116
	1.7%	24.1%	74.1%	100.0%
	7.4%	25.5%	25.7%	24.6%
	<u>0.4%</u>	<u>5.9%</u>	<u>18.3%</u>	<u>24.6%</u>
Algumas vezes Falso, Algumas vezes Verdade	0	21	78	99
	0.0%	21.2%	78.8%	100.0%
	0.0%	19.1%	23.4%	21.0%
	<u>0.0%</u>	<u>4.5%</u>	<u>16.6%</u>	<u>21.0%</u>
Muitas vezes Verdade	2	1	19	22
	9.1%	4.5%	86.4%	100.0%
	7.4%	0.9%	5.7%	4.7%
	<u>0.4%</u>	<u>0.2%</u>	<u>4.0%</u>	<u>4.7%</u>
Verdade	0	0	17	17
	0.0%	0.0%	100.0%	100.0%
	0.0%	0.0%	5.1%	3.6%
	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>3.6%</u>	<u>3.6%</u>
Total	27	110	334	471
	5.7%	23.4%	70.9%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>5.7%</u>	<u>23.4%</u>	<u>70.9%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Relativamente aos que indicam que gostariam de vir a frequentar o ensino superior, 5.1% admitem que é verdade (V), enquanto que 5.7% afirmam que é muitas vezes verdade (MV). Quando somamos estas percentagens vemos que há 10.8% que indicam que é, no mínimo, muitas vezes verdade (MV) que vão, acompanhados pela família, a museus e galerias. Há pouco menos de um quarto dos alunos (23.4%) que admite ser algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV). Dos restantes: 25.7% afirmam que é muitas vezes falso (MF); e 61.8% consideram que é falso (F).

Em síntese: são os alunos que gostariam de avançar até níveis mais elevados de escolaridade que afirmam, mais frequentemente, que é muitas vezes verdade (MV), ou que é verdade (V), que vão, em família, a museus e galerias. No entanto, esta é uma atividade rara, visto as percentagens dos que o afirmam serem bastante baixas.

Quando acedemos aos totais, isto é, à conjugação destas duas variáveis, observamos que há 29.3% que assinalam que é, no mínimo, algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV) que vão, com os pais, a museus e galerias. Destes, uma minoria (0.4%) gostaria de frequentar a escola até ao 9.º ano de escolaridade; 4.7% gostariam de frequentar o 12.º ano de escolaridade; e 24.2% o ensino superior. Assim, mais uma vez, que são os alunos que gostariam de atingir níveis de escolaridade mais avançados que tendem a afirmar, mais frequentemente, que vão visitar, em família, museus e galerias.

Ao cruzarmos o nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H) e a possibilidade de ter sucesso na escola, se trabalhar muito (Item 7), vemos que existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.011$) entre estas variáveis. A Tabela 117 mostra a respetiva *crosstabulation*, o que facilita o acesso a uma compreensão mais adequada desta relação.

Tabela 117 – *Crosstabulation*: nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H) e o Item 7

Posso ter sucesso na escola, se trabalhar muito (Item 7)	Até que ano de escolaridade gostarias de frequentar a escola (Questão H)			Total
	9.º ano	12.º ano	Universidade	
	1	1	2	4
Falso	25.0%	25.0%	50.0%	100.0%
	3.7%	0.9%	0.6%	0.8%
	<u>0.2%</u>	<u>0.2%</u>	<u>0.4%</u>	<u>0.8%</u>
	1	5	5	11
Muitas vezes Falso	9.1%	45.5%	45.5%	100.0%
	3.7%	4.5%	1.5%	2.3%
	<u>0.2%</u>	<u>1.1%</u>	<u>1.1%</u>	<u>2.3%</u>
	6	7	33	46
Algumas vezes Falso, Algumas vezes Verdade	13.0%	15.2%	71.7%	100.0%
	22.2%	6.4%	9.9%	9.8%
	<u>1.3%</u>	<u>1.5%</u>	<u>7.0%</u>	<u>9.8%</u>
	7	34	69	110
Muitas vezes Verdade	6.4%	30.9%	62.7%	100.0%
	25.9%	30.9%	20.7%	23.4%
	<u>1.5%</u>	<u>7.2%</u>	<u>14.6%</u>	<u>23.4%</u>
	12	63	225	300
Verdade	4.0%	21.0%	75.0%	100.0%
	44.4%	57.3%	67.4%	63.7%
	<u>2.5%</u>	<u>13.4%</u>	<u>47.8%</u>	<u>63.7%</u>
	27	110	334	471
Total	5.7%	23.4%	70.9%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>5.7%</u>	<u>23.4%</u>	<u>70.9%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

A análise das percentagens referentes a cada coluna mostra que, de entre os alunos que gostariam de vir a frequentar o 9.º ano de escolaridade, 44.4% afirmam que é verdade (V), enquanto que um pouco mais de um quarto dos alunos (25.9%), indica que pode ter sucesso na escola se trabalhar muito. A soma destas percentagens mostra que a maioria dos alunos (70.3%) assinala que é no mínimo muitas vezes verdade (MV) que pode ter sucesso na escola, se trabalhar muito. Há ainda 22.2% que indicam que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV) que o acesso ao sucesso escolar se encontra facilitado se trabalhar muito. Os restantes distribuem-se de forma igual: 3.7% indicam que é muitas vezes falso (MF); e 3.7% afirmam que é falso (F).

Relativamente aos alunos que gostariam de frequentar a escola até ao 12.º ano de escolaridade, 57.3% indicam que é verdade (V), enquanto 30.9% consideram que é muitas vezes verdade (MV). Quando somamos estas percentagens vemos que a maioria afirma que, no mínimo, é muitas vezes verdade (MV) que pode ter sucesso na escola, se trabalhar muito (88.2%). No que se refere aos alunos que assinalam, no máximo, o ponto intermédio, algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV), vemos que: 6.4% admitem ser algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV); 4.5% referem ser muitas vezes falso (MF); e 0.9% indicam ser falso (F).

Relativamente aos alunos que gostariam de avançar até ao ensino superior, a maioria (67.4%) assinala que é verdade (V), enquanto que 20.7% afirmam que é muitas vezes verdade (MV). Quando somamos estas percentagens vemos que 88.1% consideram que é, no mínimo, muitas vezes verdade (MV) que pode ter sucesso na escola, se trabalhar muito. Os restantes distribuem-se da seguinte forma: 9.9% afirmam ser algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV); 1.5% indicam que é muitas vezes falso (MF); e 0.6% admitem que é falso (F).

Em síntese: são os alunos que afirmam, com mais frequência, que gostariam de frequentar níveis mais elevados de escolaridade, que tendem a associar mais o trabalhar muito na escola com o terem sucesso escolar.

Relativamente aos totais, isto é, à conjugação destas duas variáveis, vemos que 63.7% assinalam que é verdade (V). Destes, vemos que: 2.5% afirmam que gostariam de frequentar a escola até ao 9.º ano de escolaridade; 13.4% admitem que gostariam de o fazer até ao 12.º ano de escolaridade; e 47.8% referem que gostariam de frequentar a escola até ao ensino superior.

Há uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.017$) entre o nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H) face a se os alunos

concordam que os professores esperam deles o seu melhor (Item 8). Através da Tabela 118 acedemos à respetiva *crosstabulation*, que permite aceder a uma compreensão mais alargada desta relação.

Tabela 118 – *Crosstabulation*: nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H) e o Item 8

O(s) meu(s) professore(s) esperam que dê o meu melhor (Item 8)	Até que ano de escolaridade gostarias de frequentar a escola (Questão H)			Total
	9.º ano	12.º ano	Universidade	
	0	1	0	1
Falso	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%
	<i>0.0%</i>	<i>0.9%</i>	<i>0.0%</i>	<i>0.2%</i>
	<u>0.0%</u>	<u>0.2%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.2%</u>
	2	5	6	13
Muitas vezes Falso	15.4%	38.5%	46.2%	100.0%
	<i>7.4%</i>	<i>4.5%</i>	<i>1.8%</i>	<i>2.8%</i>
	<u>0.4%</u>	<u>1.1%</u>	<u>1.3%</u>	<u>2.8%</u>
	4	11	26	41
Algumas vezes Falso, Algumas vezes Verdade	9.8%	26.8%	63.4%	100.0%
	<i>14.8%</i>	<i>10.0%</i>	<i>7.8%</i>	<i>8.7%</i>
	<u>0.8%</u>	<u>2.3%</u>	<u>5.5%</u>	<u>8.7%</u>
	6	32	74	112
Muitas vezes Verdade	5.4%	28.6%	66.1%	100.0%
	<i>22.2%</i>	<i>29.1%</i>	<i>22.2%</i>	<i>23.8%</i>
	<u>1.3%</u>	<u>6.8%</u>	<u>15.7%</u>	<u>23.8%</u>
	15	61	228	304
Verdade	4.9%	20.1%	75.0%	100.0%
	<i>55.6%</i>	<i>55.5%</i>	<i>68.3%</i>	<i>64.5%</i>
	<u>3.2%</u>	<u>13.0%</u>	<u>48.4%</u>	<u>64.5%</u>
	27	110	334	471
Total	5.7%	23.4%	70.9%	100.0%
	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>
	<u>5.7%</u>	<u>23.4%</u>	<u>70.9%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Através da análise das percentagens referentes a cada coluna observamos que, do grupo de alunos que gostariam de frequentar a escola até ao 9.º ano de escolaridade, há 55.6% que afirmam que é verdade (V), enquanto 22.2% consideram que é muitas vezes verdade (MV) que os professores esperam que deem o seu melhor. Quando somamos estas percentagens, há 77.8% dos alunos que assumem que é, no mínimo, muitas vezes verdade (MV). Dos restantes, vemos que: 14.8% indicam que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV); 7.4% assumem que é muitas vezes falso (MF); e nenhum (0.0%) afirma que é falso (F).

Relativamente aos alunos que gostariam de frequentar a escola até ao 12.º ano de escolaridade, apercebemo-nos de que há 55.5% que consideram ser verdade (V), 29.1%

admitem que é muitas vezes verdade (MV), enquanto que 10.0% afirmam que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV) que os professores esperam que deem o seu melhor. Para além disso, há 4.5% que assinalam ser muitas vezes falso (MF), enquanto 0.9% indicam ser falso (F) que os seus professores esperam que deem o seu melhor.

De entre o grupo de alunos que gostariam de frequentar o ensino superior, existem 58.8% que indicam que é verdade (V), 22.2% afirmam que é muitas vezes verdade (MV), 7.8% mencionam que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV). Os restantes distribuem-se da seguinte forma: 1.8% assinalam que é muitas vezes falso (MF); e nenhum (0.0%) afirma que é falso (F).

Em síntese: vemos que são os alunos que gostariam de vir a frequentar níveis mais elevados de escolaridade que tendem a assumir, com mais frequência, que os professores esperam que eles deem o seu melhor.

Relativamente aos totais, ou seja, à conjugação destas duas variáveis, vemos que há 64.5% dos alunos que indicam que é verdade (V) que os professores esperam que eles deem o seu melhor. Destes, 3.2% afirmam que gostariam de frequentar a escola até ao 9.º ano de escolaridade, 13.0% que gostariam de o fazer até ao 12.º ano de escolaridade, enquanto que de 48.4% afirma que é verdade (V). Vemos, novamente que existe uma relação, que é direta, entre estas duas variáveis.

Existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.046$) entre o nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H) e a frequência com que os alunos se sentem sozinhos na escola (Item 12). Através da Tabela 119 acedemos à respetiva *crosstabulation*, que nos permite compreender melhor esta relação.

Através da análise das percentagens referentes a cada coluna vemos que, de entre os alunos que gostariam de estudar até ao 9.º ano de escolaridade, há 48.1% que indicam que é falso (F), enquanto que 18.5% assumem que é muitas vezes falso (MF). Assim, quando somamos estas percentagens, vemos que há 66.6% que entende que é, no mínimo, muitas vezes falso (MF), sentirem-se sozinhos na escola. Sublinhamos, no entanto, que o Item 12 está formulado na negativa, o que quer dizer que assumir que é falso (F), ou muitas vezes falso (MF), é afirmar que sente, com menos frequência, que está sozinho na escola. Existe uma percentagem de 18.5% que assinala o ponto intermédio: algumas vezes falso, algumas vezes verdade (AFAV). Observamos, ainda, que há 11.1% dos alunos que indicam que é muitas vezes verdade (MV), enquanto que 3.7% assume que é verdade (V).

Tabela 119 – *Crosstabulation*: nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H) e o Item 12

Frequentemente me sinto sozinho(a) na escola (Item 12)	Até que ano de escolaridade gostarias de frequentar a escola (Questão H)			Total
	9.º ano	12.º ano	Universidade	
	1	3	8	12
Verdade	8.3%	25.0%	66.7%	100.0%
	3.7%	2.7%	2.4%	2.5%
	<u>0.2%</u>	<u>0.6%</u>	<u>1.7%</u>	<u>2.5%</u>
	3	5	12	20
Muitas vezes Verdade	15.0%	25.0%	60.0%	100.0%
	11.1%	4.5%	3.6%	4.2%
	<u>0.6%</u>	<u>1.1%</u>	<u>2.5%</u>	<u>4.2%</u>
	5	8	33	46
Algumas vezes Falso, Algumas vezes Verdade	10.9%	17.4%	71.7%	100.0%
	18.5%	7.3%	9.9%	9.8%
	<u>1.1%</u>	<u>1.7%</u>	<u>7.0%</u>	<u>9.8%</u>
	5	16	53	74
Muitas vezes Falso	6.8%	21.6%	71.6%	100.0%
	18.5%	14.5%	15.9%	15.7%
	<u>1.1%</u>	<u>3.4%</u>	<u>11.3%</u>	<u>15.7%</u>
	13	78	228	319
Falso	4.1%	24.5%	71.5%	100.0%
	48.1%	70.9%	68.3%	67.7%
	<u>2.8%</u>	<u>16.6%</u>	<u>48.4%</u>	<u>67.7%</u>
	27	110	334	471
Total	5.7%	23.4%	70.9%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>5.7%</u>	<u>23.4%</u>	<u>70.9%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

No que se refere aos alunos que pensam vir a estudar até ao 12.º ano de escolaridade, há uma maioria de 70.9% que menciona que é falso (F), enquanto que 14.5% indicam que é muitas vezes falso (MF). Quando somamos estas percentagens 85.4% dos alunos que assinalam que é, no mínimo, muitas vezes falso que se sentem sozinho na escola. Vemos que existem 7.3% dos alunos que indicam ser algumas vezes falso, algumas vezes verdade (FAV) que se sentem sozinhos na escola. Observamos que 4.5% assinalam ser muitas vezes verdade (MV) e que 2.7% entendem que é verdade (V) que se sente frequentemente sozinho na escola.

No que concerne aos alunos que gostariam vir a estudar até ao ensino superior, a maioria (68.3%) indica ser falso (F), enquanto que 15.9% admitem ser muitas vezes falso (MF), que se sentem sozinhos na escola. Há também 9.9% que afirmam que é algumas vezes falso, algumas vezes verdade (FAV), enquanto que dos restantes, há 3.6% que afirmam ser muitas vezes verdade (MV) e 2.4% entendem que é verdade (V).

Em síntese: observamos que são os alunos que gostariam de vir a estudar até níveis mais elevados de escolaridade que assumem, com mais frequência, que é falso (F) ou muitas vezes falso (MF), que se sentem sozinhos na escola.

Relativamente aos totais, ou seja, à conjugação destas variáveis, vemos que há novamente uma maioria de mais de metade dos alunos (67.7%) que assinala que é falso (F) que se sente sozinho na escola. Destes, há uma minoria de 2.8% que gostaria de estudar até ao 9.º ano de escolaridade, 16.6% gostaria de estudar até ao 12.º ano de escolaridade, enquanto 48.4% gostaria de vir a estudar até ao ensino superior.

5.2.2.3. Relações entre itens da escala SPIRC

Existem relações estatisticamente significativas e muito significativas entre diversos itens da escala SPIRC (Loreman et al., 2008). Apresentamos, no Subponto 5.2.2.3.1. as relações estatísticas entre o desejo de ir para a escola logo de manhã (Item 1) e os Itens 2, 3, 8, 9 e 11. Através do Subponto 5.2.2.3.2. mostramos os resultados referentes às relações entre o gostar muito da escola (Item 2) e os Itens 3, 4, 6, 8 e 9. Os resultados referentes ao cruzamento entre insatisfação face à escola (Item 3) e o Item 8 estão apresentados do Subponto 5.2.2.3.3.. As relações estatisticamente significativas entre as idas a peças de teatro ou eventos musicais, acompanhados pelos pais (Item 4) e os Itens 5, 6 e 9 constam no Subponto 5.2.2.3.4.. No Subponto 5.2.2.3.5. apresentamos as relações estatisticamente significativas entre as idas eventos na comunidade, acompanhados pelos pais (Itens 5) e o Item 9. No Subponto 5.2.2.3.6. mostramos os cruzamentos entre as idas a museus e galerias, acompanhados pelos pais (Item 6) e os Itens 8 e 9. As relações estatisticamente significativas entre a possibilidade de atingirem sucesso na escola se trabalharem muito (Item 7) e os Itens 8, 9, 10, 11 e 12 estão apresentadas no Subponto 5.2.2.3.7.. Constam do Subponto 5.2.2.3.8. as relações estatisticamente significativas entre as expectativas de que os alunos deem o meu melhor (Item 8) e os Itens 9, 10, 11 e 12.. Apresentamos no Subponto 5.2.2.3.9. os resultados referentes às relações estatísticas a se muitas coisas em si são boas (Item 9) e os Itens 10, 11 e 12. No Subponto 5.2.2.3.10. vemos os resultados referentes aos cruzamentos entre o a forma como os alunos algumas vezes passam a hora de almoço sozinhos porque os colegas não se querem sentar ao pé deles (Item 10) e o Item 11 e 12. Por último, apresentamos no Subponto 5.2.2.3.11. os resultados referentes às relação estatística entre ser um dos últimos a ser escolhidos para grupos ou equipas na escola (Item 11) e o Item 12.

5.2.2.3.1. *Relação entre o Item 1 e os outros itens da escala SPIRC*

A Tabela 120 apresenta os resultados referentes aos cruzamentos entre o desejo de ir para a escola logo de manhã (Item 1) e os Itens 2, 3, 8, 9 e 11 (ver Tabela 120).

Tabela 120 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 1 em relação aos Itens 2, 3, 8, 9, e 11

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
1 vs 2	166.288	0.000*
1 vs 3	104.830	0.000*
1 vs 8	10.764	0.029**
1 vs 9	14.051	0.007*
1 vs 11	9.542	0.049**
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Através da Tabela 120 vemos que existem três relações estatisticamente muito significativa entre o desejo de ir para a escola logo de manhã (Item 1) e a saber: (1) o gostar muito da escola (Item 2); (2) insatisfação face à escola (Item 3); e (3) se muitas coisas em si são boas (Item 9). Existem, ainda, relações estatisticamente significativas entre o Item 1 e as expectativas de que os alunos deem o meu melhor (Item 8) e com ser um dos últimos a ser escolhidos para grupos ou equipas na escola (Item 11).

5.2.2.3.2. *Relação entre o Item 2 e os outros itens da escala SPIRC*

A Tabela 121 mostra os resultados referentes aos cruzamentos entre o gostar muito da escola (Item 2) e os Itens 3, 4, 6, 8, e 9 e os restantes Itens da escala SPIRC (Loreman et al., 2008), ou seja, referentes à inclusão nos meios rurais .

Tabela 121 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 2 em relação aos Itens 3, 4, 6, 8 e 9

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
2 vs 3	149.958	0.000*
2 vs 4	13.613	0.009*
2 vs 6	11.421	0.022*
2 vs 8	18.082	0.001*
2 vs 9	23.658	0.000*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Através da Tabela 121 vemos que existem cinco relações estatisticamente muito significativas entre as relações entre o gostar muito da escola (Item 2) os seguintes itens:

(1) insatisfação face à escola (Item 3); (2) as idas a peças de teatro ou eventos musicais, acompanhados pelos pais (Item 4); e (3) as idas a museus e galerias, acompanhados pelos pais (Item 6). Por último, há relações estatisticamente significativas entre o Item 2 e as: (1) as expectativas de que os alunos deem o meu melhor (Item 8); e (2) se muitas coisas em si são boas (Item 9).

5.2.2.3.3. Relação entre o Item 3 e os outros itens da escala SPIRC

Através da Tabela 122 acedemos aos resultados referentes aos cruzamentos entre a insatisfação face à escola (Item 3) e o Item 8 referente à escala SPIRC (Loreman et al., 2008).

Tabela 122 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 3 em relação ao Item 8

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
3 vs 8	21.987	0.000*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Observamos que existe uma relação estatisticamente significativa entre o Item 3 e o Item 8 (ver Tabela 122).

5.2.2.3.4. Relação entre o Item 4 e os outros itens da escala SPIRC

Através da Tabela 123 apresenta os resultados referentes aos cruzamentos entre, as idas a peças de teatro ou eventos musicais, acompanhados pelos pais (Item 4) e os restantes itens referentes à inclusão nos meios rurais (Loreman et al., 2008).

Tabela 123 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 4 em relação aos Itens 5, 6, e 9

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
4 vs 5	116.245	0.000*
4 vs 6	159.348	0.000*
4 vs 9	13.845	0.008*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Apercebemo-nos de que existem três relações estatisticamente muito significativas entre as idas a peças de teatro ou eventos musicais, acompanhados pelos pais (Item 4) e, a saber: (1) as idas eventos na comunidade, acompanhados pelos pais

(Item 5); (2) as idas a museus e galerias, acompanhados pelos pais (Item 6); e (3) se muitas coisas em si são boas (Item 9) (ver Tabela 123).

5.2.2.3.5. Relação entre o Item 5 e os outros itens da escala SPIRC

A Tabela 124 mostra os resultados referentes aos cruzamentos entre as idas eventos na comunidade, acompanhados pelos pais (Item 5) e os restantes itens referentes à inclusão nos meios rurais (Loreman et al., 2008).

Tabela 124 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 5 em relação ao Item 9

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
5 vs 9	9.929	0.042*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Através da Tabela 124 vemos que há uma relação estatisticamente significativa entre as idas eventos na comunidade, acompanhados pelos pais (Item 5) face a se muitas coisas em si são boas (Item 9).

5.2.2.3.6. Relação entre o Item 6 e os outros itens da escala SPIRC

Através da Tabela 125 acedemos aos resultados referentes aos cruzamentos entre as idas a museus e galerias, acompanhados pelos pais (Item 6) e os outros itens referentes à inclusão nos meios rurais (Loreman et al., 2008).

Tabela 125 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 6 em relação aos Itens 8 e 9

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
6 vs 8	13.941	0.007*
6 vs 9	20.235	0.000*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Vemos de que existem duas relações estatisticamente muito significativas entre as idas a peças de teatro ou eventos musicais, acompanhados pelos pais (Item 6) e a saber: (1) expectativas de que os alunos deem o meu melhor (Item 8); e (2) se muitas coisas em si são boas (Item 9) (ver Tabela 125).

5.2.2.3.7. *Relação entre o Item 7 e os outros itens da escala SPIRC*

A Tabela 126 mostra os resultados referentes aos cruzamentos entre a possibilidade de atingirem sucesso na escola se trabalharem muito (Item 7) e os restantes Itens referentes à inclusão nos meios rurais (Loreman et al., 2008).

Tabela 126 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 7 em relação aos Itens 8, 9, 10, 11 e 12

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
7 vs 8	111.927	0.000*
7 vs 9	44.589	0.000*
7 vs 10	31.611	0.000*
7 vs 11	9.668	0.046**
7 vs 12	21.755	0.000*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Através da Tabela 126 vemos que existem quatro relações estatisticamente muito significativas entre a possibilidade de atingirem sucesso na escola se trabalharem muito (Item 7) e a saber: (1) as expectativas de que os alunos deem o meu melhor (Item 8); (2) se muitas coisas em si são boas (Item 9); (3) a forma como os alunos algumas vezes passam a hora de almoço sozinhos porque os colegas não se querem sentar ao pé deles (Item 10); e (4) frequentemente se sente sozinho na escola (Item 12). Há ainda uma relação estatisticamente significativa entre o Item 7 e a possibilidade de ser um dos últimos a ser escolhidos para grupos ou equipas na escola (Item 11).

5.2.2.3.8. *Relação entre o Item 8 e os outros itens da escala SPIRC*

A Tabela 127 apresenta os resultados referentes aos cruzamentos entre as expectativas de que os alunos deem o meu melhor (Item 8) e os restantes Itens referentes à inclusão nos meios rurais (Loreman et al., 2008).

Tabela 127 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 8 em relação aos Itens 9, 10, 11 e 12

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
8 vs 9	48.423	0.000*
8 vs 10	31.220	0.000*
8 vs 11	13.215	0.010*
8 vs 12	32.296	0.000*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Através da Tabela 127 vemos que existem quatro relações estatisticamente muito significativas entre as expectativas de que os alunos deem o meu melhor (Item 8) e a saber: (1) se muitas coisas em si são boas (Item 9); (2) a forma como os alunos algumas vezes passam a hora de almoço sozinhos porque os colegas não se querem sentar ao pé deles (Item 10); (3) a possibilidade de ser um dos últimos a ser escolhidos para grupos ou equipas na escola (Item 11); e (4) se frequentemente se sentem sozinhos na escola (Item 12).

5.2.2.3.9. Relação entre o Item 9 e os outros itens da escala SPIRC

A Tabela 127 mostra os resultados referentes aos cruzamentos entre se muitas coisas em si são boas (Item 9) e os restantes itens referentes à inclusão nos meios rurais (Loreman et al., 2008).

Tabela 128 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 9 em relação aos Itens 10, 11 e 12

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
9 vs 10	40.497	0.000*
9 vs 11	35.700	0.000*
9 vs 12	51.209	0.000*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Através da Tabela 128 observamos que existem quatro relações estatisticamente muito significativas entre se muitas coisas em si são boas (Item 9) e a saber: (1) a forma como os alunos algumas vezes passam a hora de almoço sozinhos porque os colegas não se querem sentar ao pé deles (Item 10); (2) a possibilidade de ser um dos últimos a ser escolhidos para grupos ou equipas na escola (Item 11); e (3) se frequentemente se sentem sozinhos na escola (Item 12).

5.2.2.3.10. Relação entre o Item 10 e os outros itens da escala SPIRC

Através da Tabela 129 acedemos aos resultados referentes aos cruzamentos entre forma como os alunos algumas vezes passam a hora de almoço sozinhos porque os colegas não se querem sentar ao pé deles (Item 10) e os restantes itens referentes à inclusão nos meios rurais (Loreman et al., 2008).

Tabela 129 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 10 em relação aos Itens 11 e 12

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
10 vs 11	70.640	0.000*
10 vs 12	195.817	0.000*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Observamos que existem duas relações estatisticamente muito significativas entre a forma como os alunos algumas vezes passam a hora de almoço sozinhos porque os colegas não se querem sentar ao pé deles (Item 10) e a saber: (1) a possibilidade de ser um dos últimos a ser escolhidos para grupos ou equipas na escola (Item 11); e (2) se frequentemente se sentem sozinhos na escola (Item 12).

5.2.2.3.11. Relação entre o Item 11 e os outros itens da escala SPIRC

Através da Tabela 130 acedemos aos resultados referentes aos cruzamentos entre a possibilidade de ser um dos últimos a ser escolhidos para grupos ou equipas na escola (Item 11) e os restantes itens referentes à inclusão nos meios rurais (Loreman et al., 2008).

Tabela 130 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 11 em relação ao Item 12

Item	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
11 vs 12	124.435	0.000*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Vemos que existe uma relação estatisticamente muito significativa entre a possibilidade de ser um dos últimos a ser escolhidos para grupos ou equipas na escola (Item 11) e se frequentemente se sentem sozinhos na escola (Item 12) (ver Tabela 130).

5.2.3. Encarregados de educação

No que concerne aos encarregados de educação apresentamos, no subponto 5.2.3.1 os resultados referentes aos cruzamentos entre as questões da caracterização sócio-demográfica. No Subponto 5.2.3.2. abordamos os resultados relativos aos cruzamentos entre as questões da caracterização sociodemográfica e os itens referentes à escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Por último, apresentamos no subponto 5.2.3.3.

os resultados relativos aos cruzamentos entre os diversos itens referentes à escala PPIRC. Tal como fizemos para os professores e os alunos, apenas apresentamos os resultados dos cruzamentos que revelaram relações estatisticamente muito significativas ($p \leq 0.01$) ou significativas ($p \leq 0.05$).

5.2.3.1. Relações entre questões da caracterização sociodemográfica

Abordamos as relações entre a atividade profissional que o encarregado de educação desempenha (Questão A) e as Questões D e F no Subponto 5.2.3.1.1.. No Subponto 5.2.3.1.2. apresentamos os resultados referentes às relações entre o género (Questão B) e as Questão F. Por último, apresentamos no Subponto 5.2.3.1.3., os cruzamentos entre os níveis de habilitações literárias (Questão D) e a Questão F.

5.2.3.1.1. Relação entre a atividade profissional que desenvolve e outras questões

A Tabela 131 mostra os resultados referentes aos cruzamentos entre as atividades profissionais que os encarregados de educação desempenham (Questão A) e as outras questões da caracterização sociodemográfica cujas relações são estatisticamente muito significativas: Questões D e F (ver Tabela 131).

Tabela 131 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao cruzamento entre a atividade profissional que desenvolvem (Questão A) e as Questões D e F

Questões	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
A vs D	186.423	0.000*
A vs F	51.595	0.000*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Ao cruzarmos a atividade profissional que o encarregado de educação desempenha (Questão A) e o nível mais elevado de habilitações literárias que obteve (Questão D) observamos que existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre estas duas variáveis. A Tabela 132 apresenta a respetiva *crosstabulation*, o que nos facilita o acesso a uma compreensão mais aprofundada desta relação.

Tabela 132 – *Crosstabulation*: atividade profissional (Questão A) face à Questão D

O nível mais elevado de habilitações literárias que obteve (Questão D)	Atividade profissional (Questão A)										Total
	Agricultores e Trabalhadores da Agricultura e Pescas	Operários, Artífices Qualificados e Trabalhadores Similares	Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas (Ex. Professores, Médicos)	Técnicos e Profissionais de Nível Intermediário (Ex. Técnicos)	Pessoal Administrativo e Similares	Pessoal dos Serviços e Vendedores	Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem (Ex. Condutor de Máquinas)	Trabalhadores Não Qualificados (Ex. Empregado(a) Doméstico(a))	Outra	
	16	2	0	0	1	1	3	1	12	3	39
4.º ano de escolaridade	41.0%	5.1%	0.0%	0.0%	2.6%	2.6%	7.7%	2.6%	30.8%	7.7%	100.0%
	<u>48.5%</u>	<u>11.1%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>2.6%</u>	<u>1.8%</u>	<u>3.6%</u>	<u>33.3%</u>	<u>16.2%</u>	<u>3.2%</u>	<u>8.7%</u>
	<u>3.6%</u>	<u>0.4%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.2%</u>	<u>0.2%</u>	<u>0.7%</u>	<u>0.2%</u>	<u>2.7%</u>	<u>0.7%</u>	<u>8.7%</u>
	6	4	0	0	1	0	18	1	21	11	62
6.º ano de escolaridade	9.7%	6.5%	0.0%	0.0%	1.6%	0.0%	29.0%	1.6%	33.9%	17.7%	100.0%
	<u>18.2%</u>	<u>22.2%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>2.6%</u>	<u>0.0%</u>	<u>21.4%</u>	<u>33.3%</u>	<u>28.4%</u>	<u>11.8%</u>	<u>13.8%</u>
	<u>1.3%</u>	<u>0.9%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.2%</u>	<u>0.0%</u>	<u>4.0%</u>	<u>0.2%</u>	<u>4.7%</u>	<u>2.4%</u>	<u>13.8%</u>
	6	5	2	0	7	17	27	1	24	43	132
9.º ano de escolaridade	4.5%	3.8%	1.5%	0.0%	5.3%	12.9%	20.5%	0.8%	18.2%	32.6%	100.0%
	<u>18.2%</u>	<u>27.8%</u>	<u>18.2%</u>	<u>0.0%</u>	<u>17.9%</u>	<u>30.9%</u>	<u>32.1%</u>	<u>33.3%</u>	<u>32.4%</u>	<u>46.2%</u>	<u>29.3%</u>
	<u>1.3%</u>	<u>1.1%</u>	<u>0.4%</u>	<u>0.0%</u>	<u>1.6%</u>	<u>3.8%</u>	<u>6.0%</u>	<u>0.2%</u>	<u>5.3%</u>	<u>9.6%</u>	<u>29.3%</u>
	5	6	4	0	25	33	32	0	15	34	154
12.º ano de escolaridade	3.2%	3.9%	2.6%	0.0%	16.2%	21.4%	20.8%	0.0%	9.7%	22.1%	100.0%
	<u>15.2%</u>	<u>33.3%</u>	<u>36.4%</u>	<u>0.0%</u>	<u>64.1%</u>	<u>60.0%</u>	<u>38.1%</u>	<u>0.0%</u>	<u>20.3%</u>	<u>36.6%</u>	<u>34.2%</u>
	<u>1.1%</u>	<u>1.3%</u>	<u>0.9%</u>	<u>0.0%</u>	<u>5.6%</u>	<u>7.3%</u>	<u>7.1%</u>	<u>0.0%</u>	<u>3.3%</u>	<u>7.6%</u>	<u>34.2%</u>
	0	1	4	33	4	4	3	0	2	2	53
Licenciatura	0.0%	1.9%	7.5%	62.3%	7.5%	7.5%	5.7%	0.0%	3.8%	3.8%	100.0%
	<u>0.0%</u>	<u>5.6%</u>	<u>36.4%</u>	<u>82.5%</u>	<u>10.3%</u>	<u>7.3%</u>	<u>3.6%</u>	<u>0.0%</u>	<u>2.7%</u>	<u>2.2%</u>	<u>11.8%</u>
	<u>0.0%</u>	<u>0.2%</u>	<u>0.9%</u>	<u>7.3%</u>	<u>0.9%</u>	<u>0.9%</u>	<u>0.7%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.4%</u>	<u>0.4%</u>	<u>11.8%</u>
	0	0	1	7	1	0	1	0	0	0	10
Mestrado/Doutoramento	0.0%	0.0%	10.0%	70.0%	10.0%	0.0%	10.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>9.1%</u>	<u>17.5%</u>	<u>2.6%</u>	<u>0.0%</u>	<u>1.2%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>2.2%</u>
	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.2%</u>	<u>1.6%</u>	<u>0.2%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.2%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>2.2%</u>
	33	18	11	40	39	55	84	3	74	93	450
Total	7.3%	4.0%	2.4%	8.9%	8.6%	12.2%	18.6%	0.7%	16.6%	20.6%	100.0%
	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>
	<u>7.3%</u>	<u>4.0%</u>	<u>2.4%</u>	<u>8.9%</u>	<u>8.6%</u>	<u>12.2%</u>	<u>18.6%</u>	<u>0.7%</u>	<u>16.6%</u>	<u>20.6%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Quando analisamos as percentagens referentes a cada coluna, vemos que, dos encarregados de educação que afirmaram trabalhar na agricultura e pescas há um pouco menos de metade dos encarregados de educação (48.5%) que assinala ter concluído o 4.º ano de escolaridade (1.º ciclo do ensino básico), enquanto que, um pouco menos de um quinto dos encarregados de educação (18.5%) indica ter atingido o 6.º ano de escolaridade (2.º ciclo do ensino básico). Uma percentagem igual (18.5%) afirma ter concluído o 9.º ano de escolaridade (3.º ciclo do ensino básico) e os restantes assumem ter terminado o 12.º ano de escolaridade (15.2%). Nenhum destes encarregados de educação tem uma licenciatura (0.0%) ou um mestrado/doutoramento (0.0%).

No que se refere aos encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como operários, artífices qualificados e trabalhadores similares, observamos que há uma percentagem de 11.1% que atingiram o 4.º ano de escolaridade, o dobro desta percentagem (22.2%) assinala ter completado o 6.º ano de escolaridade e um pouco mais de um quarto (27.8%) afirma ter concluído o 9.º ano de escolaridade.

Há, ainda, um terço (33.3%) que menciona ter completado o 12.º ano de escolaridade, uma percentagem de 5.6% admite ter uma licenciatura e nenhum (0.0%) destes encarregados de educação obteve um mestrado/doutoramento.

Observamos que, de entre os encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como quadros superiores da administração pública ou dirigentes e quadros superiores de empresas há uma percentagem de um pouco menos de um quinto (18.2%) que obteve o 9.º ano de escolaridade, mais de um terço destes agentes educativos assinala que concluiu o 12.º ano de escolaridade (36.4%), uma percentagem idêntica afirma ter uma licenciatura (36.4%), enquanto que os restantes mencionam ter um mestrado/doutoramento (9.1%).

Relativamente aos encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como especialistas das profissões intelectuais e científicas, a maioria (82.5%) afirma ter concluído uma licenciatura, enquanto que uma pequena parte admite ter concluído um mestrado/doutoramento (17.5%).

No que concerne aos encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como técnicos e profissionais de nível intermédio uma pequena parte obteve o 4.º ano de escolaridade (2.6%), uma percentagem idêntica concluiu o 6.º ano de escolaridade (2.6%), enquanto que um pouco menos de um quinto (17.9%) completou o 9.º ano de escolaridade. Uma percentagem de mais de metade destes encarregados de educação (64.1%) terminou o 12.º ano, uma percentagem de 10.3% tem uma licenciatura e 2.6% um mestrado/doutoramento.

Relativamente aos encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como pessoal administrativo e similares, uma pequena parte obteve o 4.º ano de escolaridade (1.8%), nenhum completou o 6.º ano de escolaridade, um pouco menos de um terço concluiu o 9.º ano de escolaridade (30.9%), mais de metade (60.0%) terminou o 12.º ano de escolaridade, 7.3% tem uma licenciatura e nenhum um mestrado/doutoramento (0.0%).

Quando analisamos as percentagens referentes aos encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais enquanto pessoal dos serviços e vendedores vemos que uma percentagem de 3.6% assinala que obteve o 4.º ano de escolaridade, uma percentagem de um pouco mais de um quinto destes agentes educativos (21.4%) atingiu o 6.º ano de escolaridade. Um pouco menos de um terço dos encarregados de educação (32.1%) obteve o 9.º ano de escolaridade, 38.1% concluiu o 12.º ano de

escolaridade, 3.6% concluiu uma licenciatura, enquanto 1.2% tem um mestrado/doutoramento.

Os encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais enquanto operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem distribuem-se de forma idêntica pelos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade, ou seja, todos os grupos são representados por uma percentagem igual a um terço (33.3%), já que nenhum destes encarregados de educação terminou o 12.º ano de escolaridade (0.0%) ou concluiu o ensino superior (0.0%).

Relativamente aos encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como trabalhadores não qualificados, 16.2% concluiu o 4.º ano de escolaridade, pouco mais de um quarto (28.4%) obteve o 6.º ano de escolaridade, 32.4% completou o 9.º ano de escolaridade, 20.3% terminou o 12.º ano de escolaridade e uma minoria (2.7%) tem uma licenciatura, enquanto nenhum concluiu um mestrado/doutoramento.

De entre os encarregados de educação que assinalam que desenvolvem outra atividade profissional: uma pequena percentagem concluiu o 4.º ano de escolaridade (3.2%); 11.8% obteve o 6.º ano de escolaridade; um pouco menos de metade (46.2%) completou o 9.º ano de escolaridade; 36.6% terminou o 12.º ano de escolaridade; uma percentagem de 2.2% tem uma licenciatura; e nenhum (0.0%) tem um mestrado/doutoramento.

Em síntese: vemos que são os especialistas das profissões intelectuais e científicas, os que ocupam cargos superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas e os que desenvolvem atividades profissionais como técnicos e profissionais de nível intermédio que acederam a níveis mais elevados de habilitações literárias.

No que se refere aos totais, ou seja, quando combinamos estas variáveis, vemos que há uma percentagem de 14.0% dos encarregados de educação que acederam ao ensino superior. De entre estes: nenhum (0.0%) desenvolve atividades profissionais como agricultor e trabalhador da agricultura e pescas; 0.2% são operários, artífices qualificados e trabalhadores similares; 1.1% desenvolvem atividades profissionais enquanto quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas; 9.0% são especialistas das profissões intelectuais e científicas; 1.1% são técnicos e profissionais de nível intermédio; 0.9% são pessoal administrativo e similares; e nenhum (0.0%) é operador de instalações e máquinas e trabalhador da

montagem. Há ainda 0.4% que são trabalhadores não qualificados e uma percentagem idêntica (0.4%) que tem outra atividade profissional.

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre a atividade profissional (Questão A) e a previsão quanto ao nível mais elevado de habilitações académicas que o encarregado de educação espera que o educando venha a concluir (Questão F). A Tabela 133 apresenta a respetiva *crosstabulation*, o que nos permite compreender melhor esta relação.

Tabela 133 – *Crosstabulation*: atividade profissional (Questão A) face à Questão F

O nível mais elevado de habilitações literárias que espero que o meu educando venha a concluir (Questão F)	Atividade profissional (Questão A)										Total
	Agricultores e Trabalhadores da Agricultura e Pescas	Operários, Artífices Qualificados e Trabalhadores Similares	Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas (Ex. Professores, Médicos)	Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio (Ex. Técnicos)	Pessoal Administrativo e Similares	Pessoal dos Serviços e Vendedores	Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem (Ex. Condutor de Máquinas)	Trabalhadores Não Qualificados (Ex. Empregado(a) Doméstico(a))	Outra	
9.º Ano	0	0	0	0	0	0	4	1	1	0	6
	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	66.7%	16.7%	16.7%	0.0%	100.0%
	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>4.8%</u>	<u>33.3%</u>	<u>1.3%</u>	<u>0.0%</u>	<u>1.3%</u>
	19	3	0	1	5	4	12	1	19	23	87
12.º Ano	21.8%	3.4%	0.0%	1.1%	5.7%	4.6%	13.8%	1.1%	21.8%	26.4%	100.0%
	<u>57.6%</u>	<u>16.7%</u>	<u>0.0%</u>	<u>2.6%</u>	<u>12.8%</u>	<u>7.4%</u>	<u>14.3%</u>	<u>33.3%</u>	<u>25.3%</u>	<u>24.7%</u>	<u>19.4%</u>
	<u>4.2%</u>	<u>0.7%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.2%</u>	<u>1.1%</u>	<u>0.9%</u>	<u>2.7%</u>	<u>0.2%</u>	<u>4.2%</u>	<u>5.1%</u>	<u>19.4%</u>
	14	15	11	38	34	50	68	1	55	70	356
Universidade	3.9%	4.2%	3.1%	10.7%	9.6%	14.0%	19.1%	0.3%	15.4%	19.7%	100.0%
	<u>42.4%</u>	<u>83.3%</u>	<u>100.0%</u>	<u>97.4%</u>	<u>87.2%</u>	<u>92.6%</u>	<u>81.0%</u>	<u>33.3%</u>	<u>73.3%</u>	<u>75.3%</u>	<u>79.3%</u>
	<u>3.1%</u>	<u>3.3%</u>	<u>2.4%</u>	<u>8.5%</u>	<u>7.6%</u>	<u>11.1%</u>	<u>15.1%</u>	<u>0.2%</u>	<u>12.2%</u>	<u>15.6%</u>	<u>79.3%</u>
	33	18	11	39	39	54	84	3	75	93	449
Total	7.3%	4.0%	2.4%	8.7%	8.7%	12.0%	18.7%	0.7%	16.7%	20.7%	100.0%
	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>
	<u>7.3%</u>	<u>4.0%</u>	<u>2.4%</u>	<u>8.7%</u>	<u>8.7%</u>	<u>12.0%</u>	<u>18.7%</u>	<u>0.7%</u>	<u>16.7%</u>	<u>20.7%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; percentagens por coluna; percentagens do total

Ao acedermos aos resultados referentes a cada coluna, observamos que, dos encarregados de educação que admitem trabalhar na agricultura e pescas, nenhum (0.0%) espera que o nível mais elevado de habilitações literárias que o educando venha a concluir se situe ao nível do ensino básico (9.º ano de escolaridade), um pouco mais de metade assinala que espera que o educando complete o 12.º ano de escolaridade (57.6%), enquanto os restantes mencionam o ensino superior (42.4%).

Relativamente aos encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como operários, artífices qualificados e trabalhadores similares há uma percentagem de 16.7% que espera que os educandos venham a concluir o 12.º ano de escolaridade, enquanto que os restantes esperam que os educandos completem o ensino

superior (83.3%), pois nenhum (0.0%) destes agentes educativos menciona que o nível mais elevado de habilitações literárias que espera que o educando venha a concluir se situe ao nível do 9.º ano de escolaridade.

Vemos que, de entre os encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como quadros superiores da administração pública ou dirigentes e quadros superiores de empresas, todos (100.0%) indicam que o nível mais elevado de habilitações literárias que esperam que os educandos venham a concluir se situa ao nível do ensino superior.

Relativamente aos encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como especialistas das profissões intelectuais e científicas, uma minoria menciona que o nível mais elevado de habilitações literárias que espera que o educando venha a concluir se situa no 12.º ano de escolaridade, enquanto que os restantes assinalam que as expectativas ficam ao nível do ensino superior (97.4%).

No que se refere aos encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como técnicos e profissionais de nível intermédio há uma pequena parte (12.8%) que espera que os educandos venham a concluir o 12.º ano de escolaridade, enquanto que a maioria (87.2%) espera que terminem o ensino superior.

De entre os encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como pessoal administrativo e similares existe uma pequena parte (7.4%) que espera que o educando venha a concluir o 12.º ano de escolaridade e a maioria (92.6%) assinala que espera que o educando conclua o ensino superior.

Ao analisarmos os resultados referentes aos encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais enquanto pessoal dos serviços e vendedores, vemos que: 4.8% assinalam que as expectativas se situam ao nível do 9.º ano de escolaridade; 14.3% mencionam o 12.º ano de escolaridade; e 81.0% afirmam estar ao nível do ensino superior.

De entre os encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem, estes dividem-se de forma idêntica entre os que esperam que o nível mais elevado de habilitações literárias que o educando venha a concluir seja o 9.º ano de escolaridade (33.3%), o 12.º ano de escolaridade (33.3%) e o ensino superior (33.3%).

Relativamente aos trabalhadores não qualificados, apercebemo-nos que: 1.3% esperam que os educandos venham a concluir o 9.º ano de escolaridade; 25.3%

assinalam o 12.º ano de escolaridade; e a maioria (73.3%) espera que o educando venha a concluir o ensino superior.

De entre os encarregados de educação que optaram por assinalar que desenvolviam outra atividade profissional, um pouco menos de um quarto (24.7%) admite que as expectativas se situam ao nível do 12.º ano de escolaridade, enquanto que os restantes afirmam que esperam que os educandos venham a concluir o ensino superior (75.3%).

Em síntese: vemos que são os encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais na agricultura e pescas, como pessoal dos serviços e vendedores, ou como trabalhadores classificados como não qualificados que tendem a assinalar expectativas mais moderadas face ao nível mais elevado de habilitações literárias que esperam que os educandos venham a concluir.

Relativamente aos totais, ou seja, quando combinamos estas variáveis, vemos que há uma parte (20.7%) dos encarregados de educação que assinala que o nível mais elevado de habilitações literárias que o educando venha a concluir se situa ao nível do 12.º ano de escolaridade: há 4.2% que desenvolvem atividades profissionais como agricultores e trabalhadores da agricultura e pescas; 0.7% são operários, artífices qualificados e trabalhadores similares; nenhum (0.0%) desenvolve atividades profissionais enquanto quadro superior da administração pública, dirigente e quadro superior de empresa; 0.2% são especialistas das profissões intelectuais e científicas; 1.1% são técnicos e profissionais de nível intermédio; 0.9% são pessoal administrativo e similares; 3.6% são pessoal dos serviços e vendedores; 0.4% são operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem; 4.6% são trabalhadores não qualificados; e 5.1% assinalam ter outra atividade profissional.

5.2.3.1.2. Relação entre os géneros e outras questões

A Tabela 14 mostra os resultados referentes aos cruzamentos entre o género (Questão B) e as outras questões da caracterização sociodemográfica. Existe uma relação estatisticamente significativa entre o género (Questão B) e a previsão quanto ao nível mais elevado de habilitações académicas que os encarregados de educação esperam que os educandos venham a concluir (Questão F) ($p=0.043$, ver Tabela 134).

Tabela 134 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes aos géneros (Questão B) em relação às questões C e F

Questões	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
B vs F	4.113	0.043**
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

A Tabela 135 apresenta a respetiva *crosstabulation*, o que nos permite compreender melhor esta relação.

Tabela 135 – *Crosstabulation*: género (Questão B) face à Questão F

O nível mais elevado de habilitações literárias que espero que o meu educando venha a concluir (Questão F)	Género (Questão B)		Total
	Masculino	Feminino	
9.º Ano	3	3	6
	50.0%	50.0%	100.0%
	<u>5.4%</u>	<u>0.8%</u>	<u>1.3%</u>
	<u>0.7%</u>	<u>0.7%</u>	<u>1.3%</u>
12.º Ano	14	74	88
	15.9%	84.1%	100.0%
	<u>25.0%</u>	<u>18.6%</u>	<u>19.4%</u>
	<u>3.1%</u>	<u>16.3%</u>	<u>19.4%</u>
Universidade	39	320	359
	10.9%	89.1%	100.0%
	<u>69.6%</u>	<u>80.6%</u>	<u>79.2%</u>
	<u>8.6%</u>	<u>70.6%</u>	<u>79.2%</u>
Total	56	397	453
	12.4%	87.6%	100.0%
	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>
	<u>12.4%</u>	<u>87.6%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Quando acedemos às percentagens apresentadas em cada coluna vemos que, no que se refere aos encarregados de educação (género masculino), há uma pequena percentagem (5.4%) que espera que o nível mais elevado de habilitações literárias que o educando venha a concluir se situe ao nível do 9.º ano de escolaridade, um quarto (25.0%) menciona ser o 12.º ano de escolaridade, enquanto que a maioria (69.6%) espera que o educando venha a concluir o ensino superior. No que se refere às encarregadas de educação (género feminino) há uma minoria de 0.8% que afirma que espera que o educando venha a concluir o 9.º ano de escolaridade, um pouco menos de um quinto (18.6%) afirma que espera que estes concluam o 12.º ano de escolaridade, enquanto que 80.6% admitem que gostariam que os educandos avançassem até ao ensino superior universitário.

Em síntese apercebemo-nos que são as encarregadas de educação (género feminino) quem, mais frequentemente, expressa expectativas mais elevadas face ao nível de habilitações literárias que esperam que o educando venha a concluir.

No que se refere aos totais, ou seja, quando combinamos estas variáveis, vemos que a maioria (79.2%) assinala que o nível mais elevado de habilitações literárias que gostaria o educando venha a concluir se situa ao nível do ensino universitário. Uma minoria (8.6%) que são do género masculino, enquanto que a maioria (70.6%) é do género feminino.

5.2.3.1.3. Relação entre o nível mais elevado de habilitações literárias e outras questões

A Tabela 136 apresenta os resultados referentes aos cruzamentos entre a o nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) e as outras questões da caracterização sociodemográfica. Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre a Questão D e a Questão F (ver Tabela 136).

Tabela 136 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) em relação à Questão F

Questões	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
D vs F	54.275	0.000*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

A Tabela 137 apresenta a respetiva *crosstabulation*, o que nos facilita o acesso a uma compreensão mais aprofundada desta relação.

Através da análise das percentagens apresentadas em cada coluna vemos que, de entre os encarregados de educação que concluíram o 4.º ano de escolaridade, existe uma minoria (5.1%) que espera que o educando venha a concluir o 9.º ano de escolaridade, um pouco menos de metade (48.7%) tem como expectativa que os educandos completem o 12.º ano de escolaridade, enquanto que os restantes esperam que os educandos terminem o ensino superior (46.2%).

De entre os encarregados de educação que assinalam ter concluído o 6.º ano de escolaridade, há 1.6% que esperam que o educando venha a concluir o 9.º ano de escolaridade, 36.5% o 12.º ano de escolaridade, enquanto que 61.9% têm como expectativa que o educando conclua o ensino superior.

Tabela 137 – *Crosstabulation*: nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) face à Questão F

O nível mais elevado de habilitações literárias que espero que o meu educando venha a concluir (Questão F)	O nível mais elevado de habilitações literárias que obtive (Questão D)						Total
	4.º ano de escolaridade	6.º ano de escolaridade	9.º ano de escolaridade	12.º ano de escolaridade	Licenciatura	Mestrado/ Doutoramento	
	2	1	0	3	0	0	6
9.º ano	33.3%	16.7%	0.0%	50.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	<u>5.1%</u>	<u>1.6%</u>	<u>0.0%</u>	<u>2.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>1.3%</u>
	<u>0.4%</u>	<u>0.2%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.7%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>1.3%</u>
	19	23	22	23	1	0	88
12.º ano	21.6%	26.1%	25.0%	26.1%	1.1%	0.0%	100.0%
	<u>48.7%</u>	<u>36.5%</u>	<u>16.3%</u>	<u>15.0%</u>	<u>1.9%</u>	<u>0.0%</u>	<u>19.5%</u>
	<u>4.2%</u>	<u>5.1%</u>	<u>4.9%</u>	<u>5.1%</u>	<u>0.2%</u>	<u>0.0%</u>	<u>19.5%</u>
	18	39	113	127	51	10	358
Ensino universitário	5.0%	10.9%	31.6%	35.5%	14.2%	2.8%	100.0%
	<u>46.2%</u>	<u>61.9%</u>	<u>83.7%</u>	<u>83.0%</u>	<u>98.1%</u>	<u>100.0%</u>	<u>79.2%</u>
	<u>4.0%</u>	<u>8.6%</u>	<u>25.0%</u>	<u>28.1%</u>	<u>11.3%</u>	<u>2.2%</u>	<u>79.2%</u>
	39	63	135	153	52	10	452
Total	8.6%	13.9%	29.9%	33.8%	11.5%	2.2%	100.0%
	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>
	8.6%	13.9%	29.9%	33.8%	11.5%	2.2%	100.0%

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Relativamente aos encarregados de educação que concluíram o 9.º ano de escolaridade, nenhum (0.0%) espera que o nível mais elevado de habilitações literárias que o educando venha a concluir se situe ao nível do 9.º ano de escolaridade, há 16.3% que assinalam que esta expectativa se situa ao nível do 12.º ano de escolaridade, enquanto que os restantes afirmam ser o ensino superior (83.3%).

Quanto os encarregados de educação que concluíram o 12.º ano de escolaridade, vemos que 2.0% afirmam que o nível mais elevado de habilitações literárias que esperam que o educando venha a terminar se situa no 9.º ano de escolaridade, há 15.0% que admitem ser o 12.º ano de escolaridade, 8.3% esperam que seja o 12.º ano de escolaridade, enquanto que os restantes 83.0% têm como expectativa que o educando venha a concluir o ensino superior.

No que se refere aos encarregados de educação que concluíram uma licenciatura: nenhum espera que o educando conclua o 9.º ano de escolaridade (0.0%), uma pequena percentagem (1.9%) menciona o 12.º ano de escolaridade, enquanto que a maioria (98.1%) espera que os educandos concluam o ensino superior.

Em síntese: vemos que são os encarregados de educação que revelam ter níveis de habilitações literárias mais elevados que tendem a assinalar, com mais frequência, que esperam que o nível mais elevado de habilitações literárias que o educando venha a concluir se situe ao nível do ensino superior.

Relativamente aos totais, observamos que há um pouco mais de um quinto dos encarregados de educação (20.8%) que espera que o educando venha a concluir, no máximo, o 12.º ano de escolaridade. De entre estes, vemos que: 4.6% concluiu o 4.º ano de escolaridade; 5.3% o 6.º ano de escolaridade; 4.9% o 9.º ano de escolaridade; 5.8% concluíram o 12.º ano de escolaridade; 0.2% têm uma licenciatura; e nenhum destes encarregados de educação tem um mestrado/doutoramento (0.0%). Existe, ainda, uma maioria dos encarregados de educação (79.2%) que assinala que espera que o educando venha a concluir habilitações literárias ao nível do ensino superior. Entre estes, observamos que: 4.0% concluiu o 4.º ano de escolaridade; 8.6% o 6.º ano de escolaridade; 25.0% o 9.º ano de escolaridade; 28.1% concluíram o 12.º ano de escolaridade; 11.3% têm uma licenciatura; e 2.2% destes encarregados de educação têm um mestrado/doutoramento.

5.2.3.2. Relações entre as questões da caracterização sociodemográfica e os itens da escala PPIRC

À semelhança do que fizemos anteriormente, focamo-nos nas relações estatisticamente muito significativas e significativas. Assim, abordamos as relações entre a atividade profissional que o encarregado de educação desempenha (Questão A) e os Itens 4, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 19 (Subponto 5.2.3.2.1.). No Subponto 5.2.3.2.2. apresentamos os resultados referentes às relações entre o género (Questão B) e os Itens 1 e 20. No Subponto 5.2.1.2.3. analisamos as relações entre o nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) e os Itens 2, 4, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 19. Por último, reportamos os cruzamentos entre a previsão quanto ao nível mais elevado de habilitações académicas que o encarregado de educação espera que o educando venha a concluir (Questão F) e os Itens 3, 4, 11, 12, 13, 15 e 16 (Subponto 5.2.3.2.4.).

5.2.3.2.1. Relação entre a atividade profissional que desenvolve e os itens da escala PPIRC

A Tabela 138 apresenta os resultados referentes aos cruzamentos entre as atividades profissionais que os encarregados de educação desempenham (Questão A) e os itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Mostra que há 7 relações estatisticamente muito significativas entre a Questão A e os Itens 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 19. Existe, ainda, uma relação estatisticamente significativa entre a Questão A e o Item 4 (ver Tabela 138).

Tabela 138 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao cruzamento entre a atividade profissional que o encarregado de educação desempenha (Questão A) e os itens 4, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, e 19

Q vs I	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
A vs 4	18.906	0.026**
A vs 11	37.469	0.000*
A vs 12	56.767	0.000*
A vs 13	41.658	0.000*
A vs 14	23.307	0.006*
A vs 15	35.167	0.000*
A vs 16	25.752	0.002*
A vs 19	32.190	0.000*

*Estatisticamente muito significativo **Estatisticamente significativo

Ao cruzarmos a atividade profissional que o encarregado de educação desempenha (Questão A) face a se o seu educando é encorajado a ficar orgulhoso com os seus sucessos (Item 4), vemos que existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.026$, ver Tabela 138). A Tabela 139 apresenta a respetiva *crosstabulation*, que nos permite compreender melhor esta relação.

Quando analisamos os resultados referentes a cada coluna vemos que, entre os encarregados de educação que indicam trabalhar na agricultura e pescas, mais de metade (63.5%) afirma que, no mínimo, concorda que o seu educando é encorajado a ficar orgulhoso com os seus sucessos. Entre estes, apercebemo-nos que há uma maioria (51.5%) que assume concordar (C) e uma parte (12.1%) que admite concordar muito (CM). A análise mostra ainda que 21.2% opta por não discordar nem concordar (NDNC), 15.2% refere discordar (D), enquanto que nenhum (0.0%) destes agentes educativos opta por discordar muito (DM).

Tabela 139 – *Crosstabulation*: atividade profissional (Questão A) face ao Item 4

O meu educando é encorajado a ficar orgulhoso com os seus sucessos. (Item 4)	Atividade profissional (Questão A)										Total
	Agricultores e Trabalhadores da Agricultura e Pescas	Operários, Artífices Qualificados e Trabalhadores Similares	Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas (Ex. Professores, Médicos)	Técnicos e Profissionais de Nível Intermediário (Ex. Técnicos)	Pessoal Administrativo e Similares	Pessoal dos Serviços e Vendedores	Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem (Ex. Condutor de Máquinas)	Trabalhadores Não Qualificados (Ex. Empregado(a) Doméstico(a))	Outra	
	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2
Discordo muito	0.0% <i>0.0%</i> <u>0.0%</u>	0.0% <i>0.0%</i> <u>0.0%</u>	0.0% <i>0.0%</i> <u>0.0%</u>	0.0% <i>0.0%</i> <u>0.0%</u>	0.0% <i>0.0%</i> <u>0.0%</u>	0.0% <i>0.0%</i> <u>0.0%</u>	100.0% <i>2.4%</i> <u>0.4%</u>	0.0% <i>0.0%</i> <u>0.0%</u>	0.0% <i>0.0%</i> <u>0.0%</u>	0.0% <i>0.0%</i> <u>0.0%</u>	100.0% <i>0.4%</i> <u>0.4%</u>
	5	0	0	3	3	3	2	0	4	7	27
Discordo	18.5% <i>15.2%</i> <u>1.1%</u>	0.0% <i>0.0%</i> <u>0.0%</u>	0.0% <i>0.0%</i> <u>0.0%</u>	11.1% <i>7.5%</i> <u>0.7%</u>	11.1% <i>7.7%</i> <u>0.7%</u>	11.1% <i>5.5%</i> <u>0.7%</u>	7.4% <i>2.4%</i> <u>0.4%</u>	0.0% <i>0.0%</i> <u>0.0%</u>	14.8% <i>5.3%</i> <u>0.9%</u>	25.9% <i>7.5%</i> <u>1.6%</u>	100.0% <i>6.0%</i> <u>6.0%</u>
	7	1	1	3	2	7	6	0	12	4	43
Não Discordo Nem Concordo	16.3% <i>21.2%</i> <u>1.6%</u>	2.3% <i>5.6%</i> <u>0.2%</u>	2.3% <i>9.1%</i> <u>0.2%</u>	7.0% <i>7.5%</i> <u>0.7%</u>	4.7% <i>5.1%</i> <u>0.4%</u>	16.3% <i>12.7%</i> <u>1.6%</u>	14.0% <i>7.1%</i> <u>1.3%</u>	0.0% <i>0.0%</i> <u>0.0%</u>	27.9% <i>16.0%</i> <u>2.7%</u>	9.3% <i>4.3%</i> <u>0.9%</u>	100.0% <i>9.5%</i> <u>9.5%</u>
	17	11	4	23	23	35	54	2	44	57	270
Concordo	6.3% <i>51.5%</i> <u>3.8%</u>	4.1% <i>61.1%</i> <u>2.4%</u>	1.5% <i>36.4%</i> <u>0.9%</u>	8.5% <i>57.5%</i> <u>5.1%</u>	8.5% <i>59.0%</i> <u>5.1%</u>	13.0% <i>63.6%</i> <u>7.8%</u>	20.0% <i>64.3%</i> <u>12.0%</u>	0.7% <i>66.7%</i> <u>0.4%</u>	16.3% <i>58.7%</i> <u>9.8%</u>	21.1% <i>61.3%</i> <u>12.6%</u>	100.0% <i>59.9%</i> <u>59.9%</u>
	4	6	6	11	11	10	20	1	15	25	109
Concordo Muito	3.7% <i>12.1%</i> <u>0.9%</u>	5.5% <i>33.3%</i> <u>1.3%</u>	5.5% <i>54.5%</i> <u>1.3%</u>	10.1% <i>27.5%</i> <u>2.4%</u>	10.1% <i>28.2%</i> <u>2.4%</u>	9.2% <i>18.2%</i> <u>2.2%</u>	18.3% <i>23.8%</i> <u>4.4%</u>	0.9% <i>33.3%</i> <u>0.2%</u>	13.8% <i>20.0%</i> <u>3.3%</u>	22.9% <i>26.9%</i> <u>5.5%</u>	100.0% <i>24.2%</i> <u>24.2%</u>
	33	18	11	40	39	55	84	3	75	93	451
Total	7.3% <i>100.0%</i> <u>7.3%</u>	4.0% <i>100.0%</i> <u>4.0%</u>	2.4% <i>100.0%</i> <u>2.4%</u>	8.9% <i>100.0%</i> <u>8.9%</u>	8.6% <i>100.0%</i> <u>8.6%</u>	12.2% <i>100.0%</i> <u>12.2%</u>	18.6% <i>100.0%</i> <u>18.6%</u>	0.7% <i>100.0%</i> <u>0.7%</u>	16.6% <i>100.0%</i> <u>16.6%</u>	20.6% <i>100.0%</i> <u>20.6%</u>	100.0% <i>100.0%</i> <u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

No que concerne aos encarregados de educação que trabalham como operários, artífices qualificados e trabalhadores similares, vemos que existe uma maioria de 94.4% que admite que no mínimo concorda com esta frase. De entre estes vemos que, um terço (33.3%) menciona que concorda muito (CM), enquanto que 61.1% assume que concorda (C). Os restantes 5.6% admitem que não discordam nem concordam (NDNC), pois nenhum dos encarregados de educação opta por discordar (D), ou discordar muito (DM).

De entre os encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como quadros superiores da administração pública ou dirigentes e quadros superiores de empresas, existe uma maioria de 54.5% que concorda muito (CM) e uma percentagem de 36.4% que concorda (C). Quando somamos estas percentagens vemos que há 90.9% que afirmam, no mínimo, que concordam. Os restantes 9.1% admitem que não discordam nem concordam (NDNC), já que nenhum destes encarregados de educação (0.0%) opta por discordar (D), ou discordar muito (DM), com esta afirmação.

Relativamente aos encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como especialistas das profissões intelectuais e científicas, há 27.5% que concordam muito (CM) e um pouco mais de metade (57.5%) que concordam (C). Ao somarmos estas percentagens, vemos que 85.0% admite que, no mínimo, concorda que o seu educando é encorajado a ficar orgulhoso com os seus sucessos. Os restantes distribuem-se de forma idêntica: 7.5% assinalam que não discordam em concordam (NDNC); enquanto que 7.5% consideram que discordam (D); e nenhum (0.0%) opta por discordar muito (DM).

No que concerne aos encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como técnicos e profissionais de nível intermédio, um pouco menos de um terço (28.2%) menciona que concorda muito (CM) e mais de metade (59.0%) assinala que concorda (C). Quando somamos estas percentagens apercebemo-nos que existe uma maioria de 87.2% destes agentes educativos que admite que, no mínimo, concorda (C) com esta afirmação. Há ainda 5.1% que referem não discordar nem concordar (NDNC), enquanto que os restantes 7.7% consideram que discordam (D), pois nenhum (0.0%) opta por discordar muito (DM).

De entre os que desenvolvem atividades profissionais como pessoal administrativo e similares vemos que um pouco menos de um quinto (18.2%) assinala que concorda muito (CM), enquanto que mais de metade destes agentes educativos (63.6%) admite que concorda (C). Ao somarmos estas percentagens existe uma maioria de 81.8% afirma que, no mínimo, concorda que o seu educando é encorajado a ficar orgulhoso com os seus sucessos. De entre os que afirmam que, no máximo, não discordam nem concordam (NDNC) vemos que: 12.7% que não discordam nem concordam (NDNC); 5.5% indicam que discordam (D); e nenhum (0.0%) opta pela posição mais extrema, ou seja, discordo muito (DM).

Relativamente aos que desenvolvem atividades profissionais como pessoal dos serviços e vendedores, um pouco menos de um quarto (23.8%) concorda muito (CM) e que mais de metade (64.3%) admite que concorda (C). Ao somarmos estas percentagens vemos que há 88.1% destes encarregados de educação que afirmam que, no mínimo, concordam que o seu educando é encorajado a ficar orgulhoso com os seus sucessos. Temos, ainda, 7.1% que não discordam nem concordam (NDNC), enquanto que os restantes se distribuem de forma idêntica: há 2.4% que discordam (D); e 2.4% que discordam muito (DM).

Quando analisamos as percentagens dos que desenvolvem atividades profissionais enquanto operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem, um terço (33.3%) concorda muito (CM) e que os restantes dois terços (66.7%) concordam (C), o que corresponde a um somatório de 100%. Apercebemo-nos, assim, que nenhum (0.0%) dos encarregados de educação indica que: não discorda nem concorda (NDNC); que discorda (D); ou que discorda muito (DM).

Relativamente aos trabalhadores não qualificados apercebemo-nos que um quinto (20.0%) admite que concorda muito (CM), enquanto que mais de metade (58.7%) afirma que concorda (C). De entre os restantes, 16.0% não discordam nem concordam (NDNC), 5.3% consideram que discordam (D), enquanto que nenhum (0.0%) considera que discorda muito (DM).

Por último, vemos que entre os que desenvolvem outra atividade profissional, há mais de um quarto (26.9%) que menciona que concorda muito (CM), enquanto que, mais de metade (61.3%) assinala que concorda (C). Vemos que 4.3% admite que não discorda nem concorda (NDNC). Enquanto que os restantes (7.5%) afirmam que discordam (D), pois nenhum (0.0%) admite que discorda muito (DM).

Em síntese: uma análise detalhada mostra que: são os encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como operários, artífices qualificados e trabalhadores similares, quadros superiores da administração pública ou dirigentes e quadros superiores de empresas, especialistas das profissões intelectuais e científicas, bem como os técnicos e profissionais de nível intermédio, que tendem a afirmar, com mais frequência, que o seu educando é encorajado a ficar orgulhoso com os seus sucessos.

No que se refere aos totais, ou seja, quando combinamos estas variáveis, vemos que um pouco menos de um quarto dos encarregados de educação (24.2%) opta por concordar muito (CM). De entre estes: há 0.9% que desenvolvem atividades profissionais como agricultores e trabalhadores da agricultura e pescas; 1.3% são operários, artífices qualificados e trabalhadores similares; 1.3% são quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas; 2.4% trabalham como especialistas das profissões intelectuais e científicas; 2.4% são técnicos e profissionais de nível intermédio; 2.2% trabalham como pessoal administrativo e similares; 4.4% são pessoal dos serviços e vendedores; 0.2% são operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem; 3.3% assumem que são trabalhadores não qualificados; e 5.5% admitem que tem outra atividade profissional.

Para além destes, mais de metade dos encarregados de educação (59.9%) optam por concordar (C): há 3.8% que desenvolvem atividades profissionais como agricultores e trabalhadores da agricultura e pescas; 2.4% são operários, artífices qualificados e trabalhadores similares; 0.9% desenvolvem atividades profissionais como quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas; 5.1% trabalham como especialistas das profissões intelectuais e científicas; 5.1% são técnicos e profissionais de nível intermédio; existem 7.8% que são pessoal administrativo e similares; 12.0% desenvolvem atividades profissionais como pessoal dos serviços e vendedores; 0.4% trabalham como operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem; 9.8% assumem que são trabalhadores não qualificados; e 12.6% admitem que tem outra atividade profissional.

Quando cruzamos a atividade profissional que o encarregado de educação desempenha (Questão A) e a frequência com que o seu educando frequenta aulas fora da escola (música, dança, artes marciais, natação), apercebemo-nos que existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre estas variáveis (ver Tabela 138). A Tabela 140 apresenta a respetiva *crosstabulation*, que nos permite compreender melhor esta relação.

A análise das percentagens referentes a cada coluna ilustra que, entre os encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como agricultores e trabalhadores da agricultura e pescas, há 3.0% que concorda muito (CM), enquanto que 27.3% concorda (C) que o educando frequenta aulas fora da escola (música, dança, artes marciais, natação). Observamos ainda que: 3.0% optam por não discordar nem concordar (NDNC); enquanto que menos de metade (45.2%) afirma discordar (D); e 21.2% considera discordar muito (DM).

No que se refere aos encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como operários, artífices qualificados e trabalhadores similares: há 16.7% que afirmam que concorda muito (CM); e 50.0% que concordam (C). Ao somarmos estas percentagens vemos que 66.7% destes encarregados de educação no mínimo optam por concordar com esta frase. Para além disso: 5.6% destes agentes educativos menciona que não discorda nem concorda (NDNC); 27.8% admite que discorda (D); e nenhum (0.0%) opta por discordar muito (DM).

Tabela 140 – *Crosstabulation*: atividade profissional (Questão A) face ao Item 11

O meu educando frequenta aulas fora da escola (música, dança, artes marciais, natação) (Item 11)	Atividade profissional (Questão A)										Total
	Agricultores e Trabalhadores da Agricultura e Pesca	Operários, Artífices Qualificados e Trabalhadores Similares	Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas (Ex. Professores, Médicos)	Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio (Ex. Técnicos)	Pessoal Administrativo e Similares	Pessoal dos Serviços e Vendedores	Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem (Ex. Condutores de Máquinas)	Trabalhadores Não Qualificados (Ex. Empregado(a) Doméstico(a))	Outra	
	7	0	0	4	4	4	10	0	13	14	56
Discordo muito	12.5%	0.0%	0.0%	7.1%	7.1%	7.1%	17.9%	0.0%	23.2%	25.0%	100.0%
	<u>21.2%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>10.0%</u>	<u>10.3%</u>	<u>7.3%</u>	<u>11.9%</u>	<u>0.0%</u>	<u>17.3%</u>	<u>15.1%</u>	<u>12.4%</u>
	<u>1.6%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.9%</u>	<u>0.9%</u>	<u>0.9%</u>	<u>2.2%</u>	<u>0.0%</u>	<u>2.9%</u>	<u>3.1%</u>	<u>12.4%</u>
	15	5	2	10	7	16	26	1	18	36	136
Discordo	11.0%	3.7%	1.5%	7.4%	5.1%	11.8%	19.1%	0.7%	13.2%	26.5%	100.0%
	<u>45.5%</u>	<u>27.8%</u>	<u>18.2%</u>	<u>25.0%</u>	<u>17.9%</u>	<u>29.1%</u>	<u>31.0%</u>	<u>33.3%</u>	<u>24.0%</u>	<u>38.7%</u>	<u>30.2%</u>
	<u>3.3%</u>	<u>1.1%</u>	<u>0.4%</u>	<u>2.2%</u>	<u>1.6%</u>	<u>3.5%</u>	<u>5.8%</u>	<u>0.2%</u>	<u>4.0%</u>	<u>8.0%</u>	<u>30.2%</u>
	1	1	0	1	2	2	8	0	11	8	34
Não Discordo Nem Concordo	2.9%	2.9%	0.0%	2.9%	5.9%	5.9%	23.5%	0.0%	32.4%	23.5%	100.0%
	<u>3.0%</u>	<u>5.6%</u>	<u>0.0%</u>	<u>2.5%</u>	<u>5.1%</u>	<u>3.6%</u>	<u>9.5%</u>	<u>0.0%</u>	<u>14.7%</u>	<u>8.6%</u>	<u>7.5%</u>
	<u>0.2%</u>	<u>0.2%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.2%</u>	<u>0.4%</u>	<u>0.4%</u>	<u>1.8%</u>	<u>0.0%</u>	<u>2.4%</u>	<u>1.8%</u>	<u>7.5%</u>
	9	9	3	12	15	24	33	2	28	27	162
Concordo	5.6%	5.6%	1.9%	7.4%	9.3%	14.8%	20.4%	1.2%	17.3%	16.7%	100.0%
	<u>27.3%</u>	<u>50.0%</u>	<u>27.3%</u>	<u>30.0%</u>	<u>38.5%</u>	<u>43.6%</u>	<u>39.3%</u>	<u>66.7%</u>	<u>37.3%</u>	<u>29.0%</u>	<u>35.9%</u>
	<u>2.0%</u>	<u>2.0%</u>	<u>0.7%</u>	<u>2.7%</u>	<u>3.3%</u>	<u>5.3%</u>	<u>7.3%</u>	<u>0.4%</u>	<u>6.2%</u>	<u>6.0%</u>	<u>35.9%</u>
	1	3	6	13	11	9	7	0	5	8	63
Concordo Muito	1.6%	4.8%	9.5%	20.6%	17.5%	14.3%	11.1%	0.0%	7.9%	12.7%	100.0%
	<u>3.0%</u>	<u>16.7%</u>	<u>54.5%</u>	<u>32.5%</u>	<u>28.2%</u>	<u>16.4%</u>	<u>8.3%</u>	<u>0.0%</u>	<u>6.7%</u>	<u>8.6%</u>	<u>14.0%</u>
	<u>0.2%</u>	<u>0.7%</u>	<u>1.3%</u>	<u>2.9%</u>	<u>2.4%</u>	<u>2.0%</u>	<u>1.6%</u>	<u>0.0%</u>	<u>1.1%</u>	<u>1.8%</u>	<u>14.0%</u>
	33	18	11	40	39	55	84	3	75	93	451
Total	7.3%	4.0%	2.4%	8.9%	8.6%	12.2%	18.6%	0.7%	16.6%	20.6%	100.0%
	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>
	<u>7.3%</u>	<u>4.0%</u>	<u>2.4%</u>	<u>8.9%</u>	<u>8.6%</u>	<u>12.2%</u>	<u>18.6%</u>	<u>0.7%</u>	<u>16.6%</u>	<u>20.6%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Relativamente aos encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como quadros superiores da administração pública ou dirigentes e quadros superiores de empresas, há 54.5% que concorda muito (CM) e 27.3% que concorda (C). Ao somarmos estas percentagens vemos que existe uma maioria (81.8%) que, no mínimo, concorda que o educando frequenta aulas fora da escola (música, dança, artes marciais, natação). Nenhum (0.0%) menciona que não discorda nem concorda (NDNC). Os restantes 18.2% optam por discordar (D), pois nenhum (0.0%) discorda muito (DM).

Quanto aos que trabalham como especialistas das profissões intelectuais e científicas, menos de um terço (32.5%) assume que concorda muito (CM) enquanto que 30.0% assinala que concorda (C). Quando somamos estas percentagens vemos que 62.5% admitem que, no mínimo, concordam que o educando frequenta aulas fora da escola. Os restantes, distribuem-se da seguinte forma: há 2.5% que não discordam nem concordam (NDNC); 25.0% discordam (D); e 10.0% que discordam muito (DM).

No que concerne aos encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como técnicos e profissionais de nível intermédio, um pouco menos de um terço (28.2%) concorda muito (CM), 38.5% assinala que concorda (C). Quando somamos estas percentagens vemos que 66.7% admite que, no mínimo, concorda (C). Entre os restantes, observamos que há uma percentagem de 5.1% que admite que não discorda nem concorda (NDNC), 17.9% menciona que discorda (D), enquanto que 10.3% indica que discordar muito (DM).

Relativamente aos encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais enquanto pessoal administrativo e similares, menos de um quinto (16.4%) assinala que concorda muito (CM), enquanto que um pouco menos de metade (43.6%) concorda (C). Quando somamos estas percentagens vemos que mais de metade (60.0%) afirma que, no mínimo, concorda que o educando frequenta aulas fora da escola. De entre os que, no máximo, não discordam nem concordam (NDNC): 3.6% mencionam que não discordam nem concordam (NDNC); 29.1% afirmam que discordam (D); e 7.3% discordam muito (DM).

No que concerne aos que desenvolvem atividades profissionais como pessoal dos serviços e vendedores, há 8.3% que afirmam que concordam muito (CM), enquanto que 39.3% admitem que concordam (C). Quando somamos estas percentagens, vemos que menos de metade (47.9%) afirma que, no mínimo, concorda (C). De entre os restantes: há 9.5% que não discorda nem concorda (NDNC); 31.0% opta por discordar (D); e 11.9% discorda muito (DM).

No que se refere aos encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais enquanto operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem, nenhum (0.0%) concorda muito (CM) e que mais de metade 66.7% concorda (C). De entre os restantes: há um terço (33.3%) que afirma que discorda (D); e nenhum (0.0%) que não discorda nem concorda (NDNC), ou que discorda muito (DM).

No que concerne aos trabalhadores não qualificados vemos que 6.7% menciona que concorda muito (CM), enquanto que um pouco mais de um terço (37.3%) concorda (C). Ao somarmos estas percentagens vemos que há 44.0% destes encarregados de educação que assinalam que, no mínimo, concordam com esta frase. No que se refere aos restantes encarregados de educação (trabalhadores não qualificados) vemos que: há 14.7% que não discordam nem concordam (NDNC); 24.0% que afirmam que discordam (D); e 17.3% que consideram que discordam muito (DM).

De entre os encarregados de educação que referem que desenvolvem outra atividade profissional há 8.6% que concorda muito (CM), enquanto que 29.0% assinala que concorda (C). Quando somamos estas percentagens apercebemo-nos que 37.6% afirma que, no mínimo, concorda (C). Para além disso, vemos que: 8.6% menciona que não discorda nem concorda (NDNC); 38.7% discorda (D); e 15.1% considera que discorda muito (DM).

Em síntese: observamos que são os encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como operários, artífices qualificados e trabalhadores similares, quadros superiores da administração pública ou dirigentes e quadros superiores de empresas, especialistas das profissões intelectuais e científicas, assim como os técnicos e profissionais de nível intermédio, que mais frequentemente concordam que o educando frequenta as aulas fora da escola.

No que se refere aos totais, vemos que 14.0% destes encarregados de educação afirmam que concordam muito (CM) que o educando frequenta aulas fora da escola. De entre estes: há 0.2% que são trabalhadores da agricultura e pescas; 0.7% são operários, artífices qualificados e trabalhadores similares; 1.3% são quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas; 2.9% desenvolvem atividades profissionais como são especialistas das profissões intelectuais e científicas. Existem ainda: 2.4% que são técnicos e profissionais de nível intermédio; 2.0% que são pessoal administrativo e similares; 1.6% que desenvolvem atividades profissionais enquanto pessoal dos serviços e vendedores; nenhum (0.0%) é operador de instalações e máquinas e trabalhador da montagem; 1.1% são trabalhadores não qualificados; e 1.8% admitem que tem outra atividade profissional.

A análise de resultados mostra ainda, no que se refere aos totais, que 35.9% dos encarregados de educação mencionam que concordam (C) com esta frase. Entre estes, observamos que: existem 2.0% que trabalham na agricultura e pescas; 2.0% que são operários, artífices qualificados e trabalhadores similares; 0.7% que desenvolvem atividades profissionais como quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas; 2.7% que trabalham como especialistas das profissões intelectuais e científicas. Observamos ainda que, destes: há 3.3% que são técnicos e profissionais de nível intermédio; 5.3% são pessoal administrativo e similares; 7.3% trabalham como pessoal dos serviços e vendedores; 0.4% são operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem; 6.2% desenvolvem atividades profissionais

como trabalhadores não qualificados; e 6.0% admitem que tem outra atividade profissional.

Ao cruzamos a atividade profissional que o encarregado de educação desempenha (Questão A) e a frequência com que os educandos participam em atividades de grupo fora de escola (desportos, clubes), observamos que existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre estas variáveis. A Tabela 141 apresenta a respetiva *crosstabulation*, que nos permite compreender de forma mais aprofundada esta relação.

Tabela 141 – *Crosstabulation*: atividade profissional (Questão A) face ao Item 12

O meu educando participa em atividades de grupo fora da escola (desportos, clubes) (Item 12)	Atividade profissional (Questão A)										Total
	Agricultores e Trabalhadores da Agricultura e Pescas	Operários, Artífices Qualificados e Trabalhadores Similares	Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas (Ex. Professores, Médicos)	Técnicos e Profissionais de Nível Intermediário (Ex. Técnicos)	Pessoal Administrativo e Similares	Pessoal dos Serviços e Vendedores	Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem (Ex. Condutor de Máquinas)	Trabalhadores Não Qualificados (Ex. Empregado(a) Doméstico(a))	Outra	
	7	0	0	4	3	2	13	0	15	10	54
Discordo muito	13.0%	0.0%	0.0%	7.4%	5.6%	3.7%	24.1%	0.0%	27.8%	18.5%	100.0%
	<u>21.2%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>10.0%</u>	<u>7.7%</u>	<u>3.6%</u>	<u>15.5%</u>	<u>0.0%</u>	<u>20.0%</u>	<u>10.8%</u>	<u>12.0%</u>
	<u>1.6%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.9%</u>	<u>0.7%</u>	<u>0.4%</u>	<u>2.9%</u>	<u>0.0%</u>	<u>3.3%</u>	<u>2.2%</u>	<u>12.0%</u>
	15	4	0	5	10	11	20	1	14	32	112
Discordo	13.4%	3.6%	0.0%	4.5%	8.9%	9.8%	17.9%	0.9%	12.5%	28.6%	100.0%
	<u>45.5%</u>	<u>22.2%</u>	<u>0.0%</u>	<u>12.5%</u>	<u>25.6%</u>	<u>20.0%</u>	<u>23.8%</u>	<u>33.3%</u>	<u>18.7%</u>	<u>34.4%</u>	<u>24.8%</u>
	<u>3.3%</u>	<u>0.9%</u>	<u>0.0%</u>	<u>1.1%</u>	<u>2.2%</u>	<u>2.4%</u>	<u>4.4%</u>	<u>0.2%</u>	<u>3.1%</u>	<u>7.1%</u>	<u>24.8%</u>
	3	0	0	1	1	2	8	0	12	7	34
Não Discordo Nem Concordo	8.8%	0.0%	0.0%	2.9%	2.9%	5.9%	23.5%	0.0%	35.3%	20.6%	100.0%
	<u>9.1%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>2.5%</u>	<u>2.6%</u>	<u>3.6%</u>	<u>9.5%</u>	<u>0.0%</u>	<u>16.0%</u>	<u>7.5%</u>	<u>7.5%</u>
	<u>0.7%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.2%</u>	<u>0.2%</u>	<u>0.4%</u>	<u>1.8%</u>	<u>0.0%</u>	<u>2.7%</u>	<u>1.6%</u>	<u>7.5%</u>
	8	10	5	16	11	29	34	2	29	35	179
Concordo	4.5%	5.6%	2.8%	8.9%	6.1%	16.2%	19.0%	1.1%	16.2%	19.6%	100.0%
	<u>24.2%</u>	<u>55.6%</u>	<u>45.5%</u>	<u>40.0%</u>	<u>28.2%</u>	<u>52.7%</u>	<u>40.5%</u>	<u>66.7%</u>	<u>38.7%</u>	<u>37.6%</u>	<u>39.7%</u>
	<u>1.8%</u>	<u>2.2%</u>	<u>1.1%</u>	<u>3.5%</u>	<u>2.4%</u>	<u>6.4%</u>	<u>7.5%</u>	<u>0.4%</u>	<u>6.4%</u>	<u>7.8%</u>	<u>39.7%</u>
	0	4	6	14	14	11	9	0	5	9	72
Concordo Muito	0.0%	5.6%	8.3%	19.4%	19.4%	15.3%	12.5%	0.0%	6.9%	12.5%	100.0%
	<u>0.0%</u>	<u>22.2%</u>	<u>54.5%</u>	<u>35.0%</u>	<u>35.9%</u>	<u>20.0%</u>	<u>10.7%</u>	<u>0.0%</u>	<u>6.7%</u>	<u>9.7%</u>	<u>16.0%</u>
	<u>0.0%</u>	<u>0.9%</u>	<u>1.3%</u>	<u>3.1%</u>	<u>3.1%</u>	<u>2.4%</u>	<u>2.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>1.1%</u>	<u>2.0%</u>	<u>16.0%</u>
	33	18	11	40	39	55	84	3	75	93	451
Total	7.3%	4.0%	2.4%	8.9%	8.6%	12.2%	18.6%	0.7%	16.6%	20.6%	100.0%
	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>
	<u>7.3%</u>	<u>4.0%</u>	<u>2.4%</u>	<u>8.9%</u>	<u>8.6%</u>	<u>12.2%</u>	<u>18.6%</u>	<u>0.7%</u>	<u>16.6%</u>	<u>20.6%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

A análise dos resultados apresentados em cada coluna mostra que, no que se refere aos encarregados de educação cujas profissões consistem em ser agricultores e trabalhadores da agricultura e pescas nenhum (0.0%) opta por concordar muito (CM), enquanto que 24.2% afirma que concorda (C) que o educando participa em atividades

de grupo fora de escola (desportos, clubes). Para além disso: há 9.1% que assinala não discordar nem concordar (NDNC); 45.5% afirma que discorda (D); e 21.2% que discorda muito (DM).

No que concerne aos operários, artífices qualificados e trabalhadores similares vemos que 22.2% menciona que concorda muito (CM) e 55.6% concorda (C). Quando somamos estas percentagens, existe uma maioria (77.8%) que admite que, no mínimo, concorda (C). Dos restantes, observamos que: há 22.2% que discorda (D); e nenhum (0.0%) opta por não discordar nem concordar (NDNC), ou por discordar muito (DM).

Relativamente aos encarregados de educação que afirmam ser quadros superiores da administração pública ou dirigentes e quadros superiores de empresas há 54.5% que concordam muito (CM), enquanto que os restantes 45.5% afirmam que concorda (C), já que nenhum (0.0%) opta por não discordar nem concordar (NDNC), por discordar (D), ou discordar muito (DM). Assim, a totalidade (100%) concorda muito (CM ou concorda (C), sendo os que mais concordam com esta afirmação.

De entre os encarregados de educação que trabalham enquanto especialistas das profissões intelectuais e científicas, mais de um terço (35.0%) assume que concorda muito (CM), enquanto que 40.0% menciona que concorda (C). Quando somamos estas percentagens existem 85.0% que admitem, no mínimo, que concordam (C). Os restantes distribuem-se da seguinte forma: 2.5% não discordam em concordam (NDNC); 12.5% discordam (D); e 10.0% discordam muito (DM).

Quando analisamos as percentagens referentes aos técnicos e profissionais de nível intermédio há 35.9% que concordam muito (CM) e 28.2% que concordam (C). Quando somamos estas percentagens vemos que há uma maioria (64.1%) que, no mínimo, concorda com esta frase. De entre os restantes, há uma minoria (2.6%) que não discorda nem concorda (NDNC), 25.6% discorda (D), enquanto que 7.7% discorda muito (DM).

No que se refere aos que trabalham como pessoal administrativo e similares existe um quinto (20.0%) que concordam muito (CM), enquanto 52.7% afirmam que concordam (C). Quando somamos estas percentagens, apercebemo-nos que existe uma maioria (72.7%) que, no mínimo, concorda que os educandos participam em atividades de grupo fora de escola (desportos, clubes). Há ainda 3.6% que não discordam nem concordam (NDNC), enquanto que, entre os restantes, há 20.0% que discorda (D) e 3.6% que discordam muito (DM).

De entre os encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como pessoal dos serviços e vendedores temos 10.7% que concordam muito (CM) e 40.5% optam por concordar (C). Apercebemo-nos, assim, que a maioria (51.2%) admite que, no mínimo, concorda (C) que educandos participam em atividades de grupo fora de escola (desportos, clubes). Para além disso, há 9.5% que mencionam que não discordam nem concordam (NDNC), 23.8% referem que discordam (D), enquanto que 15.5% afirmam que discordam muito (DM).

Quando analisamos os que desenvolvem atividades profissionais como operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem, há 66.7% que concorda (C), enquanto que 33.3% admite que discorda (D). Nenhum (0.0%) destes agentes educativos opta por concorda muito (CM) ou discorda muito (DM).

No que se refere aos de trabalhadores não qualificados, 6.7% admite que concorda muito (CM) e 38.7% menciona que concorda (C). Ao somarmos estas percentagens vemos que há 45.4% que, no mínimo, concorda que os educandos participam em atividades de grupo fora de escola (desportos, clubes). Dos restantes, há 16.0% que mencionam que não discordam nem concordam (NDNC), 18.7% afirmam que discordam (D) e 20.0% referem que discordam muito (DM).

Relativamente aos encarregados de educação que desenvolvem outra atividade profissional, há 9.7% que referem concordar muito (CM), enquanto que, 37.6% assinalam concordar (C). Quando somamos estas percentagens vemos que há 47.3% que optam por, no mínimo, concordar. Existe uma minoria (7.5%) que não discorda nem concorda (NDNC). De entre os restantes, vemos que: há 34.4% que discordam (D); e 10.8% que discordam muito (DM).

Em síntese: são os encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como operários, artífices qualificados e trabalhadores similares, quadros superiores da administração pública ou dirigentes e quadros superiores de empresas, especialistas das profissões intelectuais e científicas, assim como os técnicos e profissionais de nível intermédio, que mais frequentemente concordam que o seu educando frequenta as aulas fora da escola. Destes, destacam-se os quadros superiores da administração pública ou dirigentes e quadros superiores de empresas em que 100%, ou seja, a totalidade, concorda muito (CM) ou concorda (C) com esta afirmação.

Relativamente aos totais, ou seja, à relação entre estas duas variáveis, vemos que existe uma pequena parte de 16.0% que afirma que concorda muito (CM). De entre estes, observamos que: nenhum 0.0% que desenvolve atividades profissionais como

agricultor e trabalhador da agricultura e pescas; 0.9% são operários, artífices qualificados e trabalhadores similares; 1.3% desenvolvem atividades profissionais como quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas; e 3.1% são especialistas das profissões intelectuais e científicas. Vemos ainda que: 3.1% são técnicos e profissionais de nível intermédio; há 2.4% que são pessoal administrativo e similares; 2.0% são pessoal dos serviços e vendedores; nenhum (0.0%) menciona que é operador de instalações e máquinas e trabalhador da montagem; 1.1% assumem que são trabalhadores não qualificados; e 2.0% admitem que têm outra atividade profissional.

Entre os totais há ainda 39.7% dos encarregados de educação que mencionam concordar (C). De entre estes, observamos que 1.8% desenvolvem atividades profissionais como agricultor e trabalhador da agricultura e pescas, 2.2% trabalham como operários, artífices qualificados e trabalhadores similares, enquanto que 1.1% desenvolvem atividades profissionais como quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas. Vemos que há ainda 3.5% que trabalha como especialista das profissões intelectuais e científicas, enquanto que 2.4% são técnicos e profissionais de nível intermédio. Existem 6.4% que são pessoal administrativo e similares, 7.5% que trabalham como pessoal dos serviços e vendedores, enquanto que 0.4% mencionam que são operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem. Por último, vemos que: 6.4% assumem que são trabalhadores não qualificados; e 7.8% afirmam que têm outra atividade profissional.

Ao cruzarmos a atividade profissional que o encarregado de educação desempenha (Questão A) e a frequência com que levam o educando a peças de teatro ou a eventos musicais (Item 13), apercebemo-nos que existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$). A Tabela 142 apresenta a respetiva *crosstabulation*, que nos permite compreender melhor esta relação.

Quando analisamos os resultados referentes aos encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como agricultores e trabalhadores da agricultura e pescas vemos que nenhum (0.0%) concorda muito (CM), enquanto que 9.1% concorda (C) que leva frequentemente o educando a peças de teatro ou a eventos musicais. Vemos que 15.2% optam por não discordar nem concordar (NDNC). A análise detalhada mostra, ainda, que um pouco menos de metade (48.5%), assinala que discorda (D), enquanto que 27.3% opta por discordar muito (DM). Como tal, apenas 9.1%

concorda e 75.8%, ou seja, cerca de três quartos discordam (D) ou discordam muito (DM) desta afirmação.

Tabela 142 – *Crosstabulation*: atividade profissional (Questão A) face ao Item 13

Levo frequentement e o meu educando a peças de teatro ou a eventos musicais. (Item 13)	Atividade profissional (Questão A)										Total
	Agricultores e Trabalhadores da Agricultura e Pescas	Operários, Artífices Qualificados e Trabalhadores Similares	Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas (Ex. Professores, Médicos)	Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio (Ex. Técnicos)	Pessoal Administrativo e Similares	Pessoal dos Serviços e Vendedores	Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem (Ex. Condutor de Máquinas)	Trabalhadores Não Qualificados (Ex. Empregado(a) Doméstico(a))	Outra	
	9	2	0	1	4	2	11	0	10	9	48
Discordo muito	18.8%	4.2%	0.0%	2.1%	8.3%	4.2%	22.9%	0.0%	20.8%	18.8%	100.0%
	27.3%	11.1%	0.0%	2.5%	10.3%	3.6%	13.1%	0.0%	13.3%	9.7%	10.6%
	<u>2.0%</u>	<u>0.4%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.2%</u>	<u>0.9%</u>	<u>0.4%</u>	<u>2.4%</u>	<u>0.0%</u>	<u>2.2%</u>	<u>2.0%</u>	<u>10.6%</u>
	16	2	1	9	9	17	19	1	24	31	129
Discordo	12.4%	1.6%	0.8%	7.0%	7.0%	13.2%	14.7%	0.8%	18.6%	24.0%	100.0%
	48.5%	11.1%	9.1%	22.5%	23.1%	30.9%	22.6%	33.3%	32.0%	33.3%	28.6%
	<u>3.5%</u>	<u>0.4%</u>	<u>0.2%</u>	<u>2.0%</u>	<u>2.0%</u>	<u>3.8%</u>	<u>4.2%</u>	<u>0.2%</u>	<u>5.3%</u>	<u>6.9%</u>	<u>28.6%</u>
	5	5	2	5	10	9	14	0	22	16	88
Não Discordo Nem Concordo	5.7%	5.7%	2.3%	5.7%	11.4%	10.2%	15.9%	0.0%	25.0%	18.2%	100.0%
	15.2%	27.8%	18.2%	12.5%	25.6%	16.4%	16.7%	0.0%	29.3%	17.2%	19.5%
	<u>1.1%</u>	<u>1.1%</u>	<u>0.4%</u>	<u>1.1%</u>	<u>2.2%</u>	<u>2.0%</u>	<u>3.1%</u>	<u>0.0%</u>	<u>4.9%</u>	<u>3.5%</u>	<u>19.5%</u>
	3	8	8	21	15	26	34	2	18	32	167
Concordo	1.8%	4.8%	4.8%	12.6%	9.0%	15.6%	20.4%	1.2%	10.8%	19.2%	100.0%
	9.1%	44.4%	72.7%	52.5%	38.5%	47.3%	40.5%	66.7%	24.0%	34.4%	37.0%
	<u>0.7%</u>	<u>1.8%</u>	<u>1.8%</u>	<u>4.7%</u>	<u>3.3%</u>	<u>5.8%</u>	<u>7.5%</u>	<u>0.4%</u>	<u>4.0%</u>	<u>7.1%</u>	<u>37.0%</u>
	0	1	0	4	1	1	6	0	1	5	19
Concordo Muito	0.0%	5.3%	0.0%	21.1%	5.3%	5.3%	31.6%	0.0%	5.3%	26.3%	100.0%
	0.0%	5.6%	0.0%	10.0%	2.6%	1.8%	7.1%	0.0%	1.3%	5.4%	4.2%
	<u>0.0%</u>	<u>0.2%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.9%</u>	<u>0.2%</u>	<u>0.2%</u>	<u>1.3%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.2%</u>	<u>1.1%</u>	<u>4.2%</u>
	33	18	11	40	39	55	84	3	75	93	451
Total	7.3%	4.0%	2.4%	8.9%	8.6%	12.2%	18.6%	0.7%	16.6%	20.6%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>7.3%</u>	<u>4.0%</u>	<u>2.4%</u>	<u>8.9%</u>	<u>8.6%</u>	<u>12.2%</u>	<u>18.6%</u>	<u>0.7%</u>	<u>16.6%</u>	<u>20.6%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Relativamente aos operários, artífices qualificados e trabalhadores similares observamos que: 5.6% que admitem que concordam muito (CM); e 44.4% afirmam que concordam (C). Ao somarmos estas percentagens vemos que há metade (50.0%) que, no mínimo, concordam (C) que levam frequentemente o educando a peças de teatro ou a eventos musicais. Há ainda 27.8% que não discordam nem concordam (NDNC), enquanto que os restantes se distribuem de forma idêntica: 11.1% discordam (D); e 11.1% discordam muito (DM).

No que se refere aos encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais enquanto quadros superiores da administração pública ou dirigentes e quadros superiores de empresas, nenhum (0.0%) assume que concorda muito (CM), enquanto que há uma maioria de 72.7% que concorda (C). Há ainda 18.2% que referem

não discordar nem concordar (NDNC), enquanto que os restantes 9.1% afirmam que discordam (D), já que nenhum (0.0%) indica que discorda muito (DM).

No que concerne aos encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como especialistas das profissões intelectuais e científicas, há 10.0% que assumem que concordam muito (CM) e um pouco mais de metade (52.5%) admitem que concordam (C). Ao somarmos estas percentagens apercebemo-nos que 62.5% admitem que, no mínimo, concordam que levam frequentemente o educando a peças de teatro ou a eventos musicais. De entre os restantes: 12.5% não discordam em concordam (NDNC); 22.5% discordam (D); e 2.5% discordam muito (DM).

Quando acedemos aos resultados dos que desenvolvem atividades profissionais como técnicos e profissionais de nível intermédio, 2.6% concordam muito (CM), enquanto que 38.5% assinalam que concordam (C). Quando somamos estas percentagens observamos que 41.1% admitem que, no mínimo, concordam (C). Observamos, ainda, que um pouco mais de um quarto destes agentes educativos (25.6%) admitem que não discordam nem concordam (NDNC), 23.1% consideram que discordam (D), enquanto que, 10.3% optam por discordar muito (DM).

No que concerne aos encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais enquanto pessoal administrativo e similares vemos que uma pequena percentagem de 1.8% assinala que concorda muito (CM), enquanto que 47.3% afirma que concorda (C). Ao somarmos estas percentagens apercebemo-nos que 49.1% consideram que, no mínimo, concordam (C) com esta frase. Existe, assim, uma maioria de um pouco mais de metade (50.9%) que, no máximo, não discorda nem concorda (NDNC). De entre estes, vemos que: 16.4% não discordam nem concordam (NDNC); 30.9% discordam (D); e que 3.6% assumem que discordam muito (DM).

De entre os encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como pessoal dos serviços e vendedores, há uma percentagem de 7.1% que concorda muito (CM), enquanto que 40.5% admite que concorda (C). Ao somarmos estas percentagens vemos que um pouco menos de metade (47.6%) afirma que, no mínimo, concorda (C) com esta afirmação. Há ainda 16.7% que não discorda nem concorda (NDNC), 22.6% que discorda (D), enquanto que 13.1% discorda muito (DM).

Dos que desenvolvem atividades profissionais como operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem, a maioria (66.7%) concorda (C), enquanto que os restantes (33.3%) discordam (D), já que nenhum (0.0%) dos encarregados de

educação assinala que: concorda muito (CM); não discorda nem concorda (NDNC); e que discorda muito (DM).

De entre os trabalhadores não qualificados, apercebemo-nos que: 1.3% concordam muito (CM); e 24.0% concordam (C). Ao somarmos estas percentagens vemos que há 25.3% que, no mínimo, concordam (C) que levam frequentemente o educando a peças de teatro ou a eventos musicais. De entre os restantes: há 29.3% que não discordam nem concordam (NDNC); 32.0% que discordam (D); e 13.3% que discordam muito (DM).

Quando acedemos aos resultados referentes aos que desenvolvem outra atividade profissional, 5.4% que refere que concorda muito (CM), enquanto que um pouco mais de um terço (34.4%) assinala que concorda (C). Quando somamos estas percentagens há 39.8% destes agentes educativos que levam frequentemente o educando a peças de teatro ou a eventos musicais. De entre os que afirmam que, no máximo, não discordam nem concordam: 17.2% não discordam nem concordam (NDNC); 33.3% discordam (D); e 9.7% discordam muito (DM).

Em síntese: são os encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como quadros superiores da administração pública ou dirigentes e quadros superiores de empresas, como especialistas das profissões intelectuais e científicas, o pessoal dos serviços e vendedores que, com mais frequência, concordam que levam frequentemente o seu educando a peças de teatro ou a eventos musicais.

No que se refere aos totais, ou seja, quando conjugamos estas duas variáveis, há 10.6% dos encarregados de educação que optam por discordar muito (DM). De entre estes, vemos que: há 2.0% que desenvolvem atividades profissionais enquanto agricultores e trabalhadores da agricultura e pescas; 0.4% são operários, artífices qualificados e trabalhadores similares; e nenhum (0.0%) desenvolve atividades profissionais como quadro superior da administração pública, dirigente e quadros superior de empresas. Existem ainda: 0.2% que são especialistas das profissões intelectuais e científicas; 0.9% são técnicos e profissionais de nível intermédio; 0.4% indicam que são pessoal administrativo e similares; 2.4% são pessoal dos serviços e vendedores; nenhum (0.0%) assinala que é operador de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem; 2.2% admitem que são trabalhadores não qualificados; e 2.0% referem que tem outra atividade profissional.

Para além disso, há 28.6% encarregados de educação que optam por discordar (D). Entre estes há: 3.5% que desenvolvem atividades profissionais como agricultores e

trabalhadores da agricultura e pescas; 0.2% trabalham como operários, artífices qualificados e trabalhadores similares; e nenhum (0.0%) desenvolve atividades profissionais como quadro superior da administração pública, dirigente e quadros superior de empresas. Observamos que há, ainda: 2.0% que trabalham como especialistas das profissões intelectuais e científicas; 2.0% que desenvolvem atividades profissionais como técnicos e profissionais de nível intermédio; 3.8% que mencionam que desenvolvem atividades profissionais enquanto são pessoal administrativo e similares; 4.2% são pessoal dos serviços e vendedores; 0.2% indicam que são operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem; 5.3% afirmam que são trabalhadores não qualificados; e 6.9% referem que tem outra atividade profissional.

Há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.0006$) entre a atividade profissional que o encarregado de educação desempenha (Questão A) e frequência com que leva o seu educando a participar em atividades na comunidade (Item 14). A Tabela 143 apresenta a respetiva *crosstabulation*, que nos permite compreender melhor esta relação.

Tabela 143 – *Crosstabulation*: atividade profissional (Questão A) face ao Item 14

Raramente levo o meu educando a participar em atividades na comunidade (Item 14)	Atividade profissional (Questão A)										Total
	Agricultores e Trabalhadores da Agricultura e Pescas	Operários, Artífices Qualificados e Trabalhadores Similares	Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas (Ex. Professores, Médicos)	Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio (Ex. Técnicos)	Pessoal Administrativo e Similares	Pessoal dos Serviços e Vendedores	Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem (Ex. Condutor de Máquinas)	Trabalhadores Não Qualificados (Ex. Empregado(a) Doméstico(a))	Outra	
	0	0	1	1	1	0	6	0	6	1	16
Discordo muito	0.0% <i>0.0%</i> <u>0.0%</u> 15	0.0% <i>0.0%</i> <u>0.0%</u> 5	6.2% <i>9.1%</i> <u>0.2%</u> 2	6.2% <i>2.5%</i> <u>0.2%</u> 4	6.2% <i>2.6%</i> <u>0.2%</u> 8	0.0% <i>0.0%</i> <u>0.0%</u> 12	37.5% <i>7.1%</i> <u>1.3%</u> 25	0.0% <i>0.0%</i> <u>0.0%</u> 1	37.5% <i>8.0%</i> <u>1.3%</u> 21	6.2% <i>1.1%</i> <u>0.2%</u> 24	100.0% <i>3.5%</i> <u>3.5%</u> 117
Discordo	12.8% <i>45.5%</i> <u>3.3%</u> 5	4.3% <i>27.8%</i> <u>1.1%</u> 2	1.7% <i>18.2%</i> <u>0.4%</u> 0	3.4% <i>10.0%</i> <u>0.9%</u> 4	6.8% <i>20.5%</i> <u>1.8%</u> 7	10.3% <i>21.8%</i> <u>2.7%</u> 12	21.4% <i>29.8%</i> <u>5.5%</u> 10	0.9% <i>33.3%</i> <u>0.2%</u> 0	17.9% <i>28.0%</i> <u>4.7%</u> 25	20.5% <i>25.8%</i> <u>5.3%</u> 22	100.0% <i>25.9%</i> <u>25.9%</u> 87
Não Discordo Nem Concordo	5.7% <i>15.2%</i> <u>1.1%</u> 10	2.3% <i>11.1%</i> <u>0.4%</u> 8	0.0% <i>0.0%</i> <u>0.0%</u> 7	4.6% <i>10.0%</i> <u>0.9%</u> 26	8.0% <i>17.9%</i> <u>1.6%</u> 19	13.8% <i>21.8%</i> <u>2.7%</u> 28	11.5% <i>11.9%</i> <u>2.2%</u> 36	0.0% <i>0.0%</i> <u>0.0%</u> 1	28.7% <i>33.3%</i> <u>5.5%</u> 18	25.3% <i>23.7%</i> <u>4.9%</u> 38	100.0% <i>19.3%</i> <u>19.3%</u> 191
Concordo	5.2% <i>30.3%</i> <u>2.2%</u> 3	4.2% <i>44.4%</i> <u>1.8%</u> 3	3.7% <i>63.6%</i> <u>1.6%</u> 1	13.6% <i>65.0%</i> <u>5.8%</u> 5	9.9% <i>48.7%</i> <u>4.2%</u> 4	14.7% <i>50.9%</i> <u>6.2%</u> 3	18.8% <i>42.9%</i> <u>8.0%</u> 7	0.5% <i>33.3%</i> <u>0.2%</u> 1	9.4% <i>24.0%</i> <u>4.0%</u> 5	19.9% <i>40.9%</i> <u>8.4%</u> 8	100.0% <i>42.4%</i> <u>42.4%</u> 40
Concordo Muito	7.5% <i>9.1%</i> <u>0.7%</u> 33	7.5% <i>16.7%</i> <u>0.7%</u> 18	2.5% <i>9.1%</i> <u>0.2%</u> 11	12.5% <i>12.5%</i> <u>1.1%</u> 40	10.0% <i>10.3%</i> <u>0.9%</u> 39	7.5% <i>5.5%</i> <u>0.7%</u> 55	17.5% <i>8.3%</i> <u>1.6%</u> 84	2.5% <i>33.3%</i> <u>0.2%</u> 3	12.5% <i>6.7%</i> <u>1.1%</u> 75	20.0% <i>8.6%</i> <u>1.8%</u> 93	100.0% <i>8.9%</i> <u>8.9%</u> 451
Total	7.3% <i>100.0%</i> <u>7.3%</u>	4.0% <i>100.0%</i> <u>4.0%</u>	2.4% <i>100.0%</i> <u>2.4%</u>	8.9% <i>100.0%</i> <u>8.9%</u>	8.6% <i>100.0%</i> <u>8.6%</u>	12.2% <i>100.0%</i> <u>12.2%</u>	18.6% <i>100.0%</i> <u>18.6%</u>	0.7% <i>100.0%</i> <u>0.7%</u>	16.6% <i>100.0%</i> <u>16.6%</u>	20.6% <i>100.0%</i> <u>20.6%</u>	100.0% <i>100.0%</i> <u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Quando analisamos as percentagens referentes a cada coluna vemos que, entre os encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como agricultores e trabalhadores da agricultura e pescas, há uma percentagem de 9.1% que concorda muito (CM), enquanto que um pouco menos de um terço (30.3%) concorda (C) que raramente leva o educando a participar em atividades na comunidade. Quando somamos estas percentagens vemos que 39.4% destes agentes educativos assinalam que, no mínimo, concordam com esta afirmação. De entre os restantes: 15.2% optam por não discordar nem concordar (NDNC); 45.5% afirmam discordar (D), e nenhum (0.0%) opta por discordar muito (DM).

No que concerne aos operários, artífices qualificados e trabalhadores similares vemos que 16.7% referem que concordam muito (CM), enquanto que 44.4% indicam que concordam (C). Ao somarmos estas percentagens, vemos que 61.1% referem, no mínimo, que concordam com esta frase. Há ainda uma pequena parte destes agentes educativos (11.1%) que não discordam nem concordam (NDNC), enquanto que os restantes (27.8%) discordam (D), pois nenhum (0.0%) assinala a posição mais extrema: discordo muito (DM).

De entre os que desenvolvem atividades profissionais enquanto quadros superiores da administração pública ou dirigentes e quadros superiores de empresas, existe uma percentagem de 9.1% que concorda muito (CM) e 63.6% que concorda (C) que raramente levam o seu educando a participar em atividades na comunidade. Quando somamos estas percentagens vemos que 72.7% admite que, no mínimo, concorda (C) com esta afirmação. Vemos que nenhum opta por assinalar a posição intermédia: não discordo nem concordo (NDNC). Existe, ainda, um pouco menos de um quinto dos encarregados de educação (18.2%) que discorda (D), enquanto que metade desta percentagem (9.1%) afirma que discorda muito (DM).

Relativamente aos encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como especialistas das profissões intelectuais e científicas, há 12.5% que concordam muito (CM) enquanto que, mais de metade (65.0%) admitem que concordam (C). Ao somarmos estas percentagens vemos que há 77.5% (especialistas das profissões intelectuais e científicas) que admitem, no mínimo, que concordam que raramente levam o seu educando a participar em atividades na comunidade. Existe, ainda, uma percentagem de 2.5% que refere que discorda muito (DM) enquanto que, os

restantes se distribuem de forma idêntica: há 10.0% que não discordam em concordam (NDNC); e 10.0% discordam (D).

No que concerne aos que desenvolvem atividades profissionais como técnicos e profissionais de nível intermédio existem 10.3% que concordam muito (CM), enquanto que um pouco menos de metade (48.7%) referem que concordam (C). Ao somarmos estas percentagens vemos que há uma maioria de 59.0% que, no mínimo, concorda com esta frase. Entre os restantes há: 17.9% que afirmam não discordar nem concordar (NDNC); 20.5% que consideram que discordam (D); e 2.6% que optam por discordar muito (DM).

Relativamente ao grupo de encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como pessoal administrativo e similares, uma percentagem de 5.5% assinala que concorda muito (CM) e um pouco mais de metade (50.9%) concorda (C). Ao somarmos estas percentagens vemos que a maioria (56.4%) afirma, no mínimo, que concorda que raramente leva o educando a participar em atividades na comunidade. De entre os restantes, vemos que 21.8% referem que não discordam nem concordam (NDNC), uma percentagem idêntica (21.8%) indica que discorda (D), enquanto que, nenhum destes agentes educativos (0.0%) assinala a posição mais extrema: discordo muito (DM).

De entre os que desempenham atividades profissionais enquanto pessoal dos serviços e vendedores, 8.3% concordam muito (CM), enquanto que um pouco menos de metade (42.9%) concordam (C). Assim, a maioria (51.2%), no mínimo, concorda (C) que raramente leva o educando a participar em atividades na comunidade. Entre os restantes, vemos que: 11.9% não discordam nem concordam (NDNC); 29.8% afirmam que discordam (D); e 7.1% indicam que discordam muito (DM).

No que se refere aos que desenvolvem atividades profissionais como operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem, vemos que se encontram divididos de forma idêntica: 33.3% concordam muito (CM); 33.3% concordam (C); e 33.3% discordam (D). Logo, a maioria (66.6%) pelo menos concorda que é raro fazerem este tipo de atividades. Pelo que foi dito, nenhum destes agentes educativos (0.0%) opta por não discordar nem concordar (NDNC) ou por discordar muito (DM).

Relativamente ao grupo de encarregados de educação não qualificados há 6.7% que concordam muito (CM), enquanto que 24.0% concordam (C). Quando somamos estas percentagens vemos que há 30.7% que optam por, no mínimo, concordar que raramente levam o seu educando a participar em atividades na comunidade. Um terço

dos encarregados de educação (33.3%) opta por não discordar nem concordar (NDNC). Entre os restantes: há 28.0% que mencionam discordar (D), enquanto que uma parte (8.0%) assinala a posição mais extrema: discordo muito (DM).

No que se refere ao grupo de docentes que desenvolvem outra atividade profissional, há 8.6% que afirma que concorda muito (CM) e menos de metade (40.9%) assinala que concorda (C). Ao somarmos estas percentagens vemos que há 49.5% destes agentes educativos que, no mínimo, concordam com esta frase. Entre o grupo de encarregados de educação que indica, no máximo, que não discorda nem concorda (NDNC), há 23.7% que não discorda nem concorda (NDNC), enquanto que 25.8% que afirma que discorda (D) e 1.1% admite que discorda muito (DM).

Em síntese: são os encarregados de educação que trabalham enquanto quadros superiores da administração pública ou dirigentes e quadros superiores de empresas, os especialistas das profissões intelectuais e científicas, os técnicos e profissionais de nível intermédio, como pessoal dos serviços, ou como trabalhadores não qualificados que tendem a discordar, com mais frequência, que raramente levam o seu educando a participar em atividades na comunidade.

No que se refere aos totais, ou seja, quando conjugamos estas variáveis, vemos que um pouco menos de um terço destes encarregados de educação (29.4%) opta por, no mínimo, discordar que raramente leva o educando a participar em atividades na comunidade. Entre estes, observamos que: há 3.3% que desenvolvem atividades profissionais como agricultores e trabalhadores da agricultura e pescas; 1.1% são operários, artífices qualificados e trabalhadores similares; 0.6% desenvolvem atividades profissionais enquanto quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas; e 1.1% desenvolvem estas atividades como especialistas das profissões intelectuais e científicas. Vemos ainda que 2.0% são técnicos e profissionais de nível intermédio, 2.7% desenvolvem atividades profissionais como pessoal administrativo e similares enquanto que, de entre os restantes: há 6.8% que são pessoal dos serviços e vendedores; 0.2% que desenvolvem atividades como operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem; 6.0% são trabalhadores não qualificados; e 5.5% admitem que tem outra atividade profissional.

Observamos, ainda, que há 19.3% que optam por não discordar nem concordar (NDNC). De entre estes há: 1.1% que trabalham como agricultores e trabalhadores da agricultura e pescas; 0.4% que desenvolvem atividades profissionais como operários, artífices qualificados e trabalhadores similares; nenhum (0.0%) é quadro superior da

administração pública, dirigente e quadro superior de empresa; enquanto que 0.9% desenvolvem estas atividades enquanto especialistas das profissões intelectuais e científicas. Vemos ainda que 1.6% são técnicos e profissionais de nível intermédio, 2.7% que desenvolvem atividades profissionais como pessoal administrativo e similares. Por último, vemos que: 2.2% são pessoal dos serviços e vendedores; nenhum (0.0%) desenvolve atividades profissionais enquanto operador de instalações e máquinas e trabalhador da montagem; 5.5% são trabalhadores não qualificados; e 4.9% admitem que tem outra atividade profissional.

Ao cruzarmos a atividade profissional que os encarregados de educação desempenham (Questão A) com a frequência com que os encarregado(a)s de educação assumem levar os educandos a museus e galerias (Item 15), observamos que existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.000$) entre estas duas variáveis. A Tabela 144 apresenta a respetiva *crosstabulation*, que nos facilita o acesso a uma compreensão mais aprofundada desta relação.

Tabela 144 – *Crosstabulation*: atividade profissional (Questão A) face ao Item 15

Levo frequentemente e o meu educando a museus e galerias (Item 15)	Atividade profissional (Questão A)										Total
	Agricultores e Trabalhadores da Agricultura e Pescas	Operários, Artífices Qualificados e Trabalhadores Similares	Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas (Ex. Professores, Médicos)	Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio (Ex. Técnicos)	Pessoal Administrativo e Similares	Pessoal dos Serviços e Vendedores	Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem (Ex. Condutor de Máquinas)	Trabalhadores Não Qualificados (Ex. Empregado(a) Doméstico(a))	Outra	
	8	2	0	1	2	0	10	0	9	8	40
Discordo muito	20.0%	5.0%	0.0%	2.5%	5.0%	0.0%	25.0%	0.0%	22.5%	20.0%	100.0%
	<u>24.2%</u>	<u>11.1%</u>	<u>0.0%</u>	<u>2.5%</u>	<u>5.1%</u>	<u>0.0%</u>	<u>11.9%</u>	<u>0.0%</u>	<u>12.0%</u>	<u>8.6%</u>	<u>8.9%</u>
	<u>1.8%</u>	<u>0.4%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.2%</u>	<u>0.4%</u>	<u>0.0%</u>	<u>2.2%</u>	<u>0.0%</u>	<u>2.0%</u>	<u>1.8%</u>	<u>8.9%</u>
	16	5	2	12	10	18	30	1	29	30	153
Discordo	10.5%	3.3%	1.3%	7.8%	6.5%	11.8%	19.6%	0.7%	19.0%	19.6%	100.0%
	<u>48.5%</u>	<u>27.8%</u>	<u>18.2%</u>	<u>30.0%</u>	<u>25.6%</u>	<u>32.7%</u>	<u>35.7%</u>	<u>33.3%</u>	<u>38.7%</u>	<u>32.3%</u>	<u>33.9%</u>
	<u>3.5%</u>	<u>1.1%</u>	<u>0.4%</u>	<u>2.7%</u>	<u>2.2%</u>	<u>4.0%</u>	<u>6.7%</u>	<u>0.2%</u>	<u>6.4%</u>	<u>6.7%</u>	<u>33.9%</u>
	5	2	2	6	12	15	21	0	20	25	108
Não Discordo Nem Concordo	4.6%	1.9%	1.9%	5.6%	11.1%	13.9%	19.4%	0.0%	18.5%	23.1%	100.0%
	<u>15.2%</u>	<u>11.1%</u>	<u>18.2%</u>	<u>15.0%</u>	<u>30.8%</u>	<u>27.3%</u>	<u>25.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>26.7%</u>	<u>26.9%</u>	<u>23.9%</u>
	<u>1.1%</u>	<u>0.4%</u>	<u>0.4%</u>	<u>1.3%</u>	<u>2.7%</u>	<u>3.3%</u>	<u>4.7%</u>	<u>0.0%</u>	<u>4.4%</u>	<u>5.5%</u>	<u>23.9%</u>
	4	7	7	15	14	20	19	2	14	28	130
Concordo	3.1%	5.4%	5.4%	11.5%	10.8%	15.4%	14.6%	1.5%	10.8%	21.5%	100.0%
	<u>12.1%</u>	<u>38.9%</u>	<u>63.6%</u>	<u>37.5%</u>	<u>35.9%</u>	<u>36.4%</u>	<u>22.6%</u>	<u>66.7%</u>	<u>18.7%</u>	<u>30.1%</u>	<u>28.8%</u>
	<u>0.9%</u>	<u>1.6%</u>	<u>1.6%</u>	<u>3.3%</u>	<u>3.1%</u>	<u>4.4%</u>	<u>4.2%</u>	<u>0.4%</u>	<u>3.1%</u>	<u>6.2%</u>	<u>28.8%</u>
	0	2	0	6	1	2	4	0	3	2	20
Concordo Muito	0.0%	10.0%	0.0%	30.0%	5.0%	10.0%	20.0%	0.0%	15.0%	10.0%	100.0%
	<u>0.0%</u>	<u>11.1%</u>	<u>0.0%</u>	<u>15.0%</u>	<u>2.6%</u>	<u>3.6%</u>	<u>4.8%</u>	<u>0.0%</u>	<u>4.0%</u>	<u>2.2%</u>	<u>4.4%</u>
	<u>0.0%</u>	<u>0.4%</u>	<u>0.0%</u>	<u>1.3%</u>	<u>0.2%</u>	<u>0.4%</u>	<u>0.9%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.7%</u>	<u>0.4%</u>	<u>4.4%</u>
	33	18	11	40	39	55	84	3	75	93	451
Total	7.3%	4.0%	2.4%	8.9%	8.6%	12.2%	18.6%	0.7%	16.6%	20.6%	100.0%
	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>
	<u>7.3%</u>	<u>4.0%</u>	<u>2.4%</u>	<u>8.9%</u>	<u>8.6%</u>	<u>12.2%</u>	<u>18.6%</u>	<u>0.7%</u>	<u>16.6%</u>	<u>20.6%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; percentagens por coluna; percentagens do total

Quando analisamos os resultados referentes a cada coluna vemos que, entre os encarregados de aos encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como agricultores e trabalhadores da agricultura e pescas, nenhum (0.0%) concorda muito (CM), enquanto que 12.1% que concorda (C) com esta afirmação. Observamos que 15.2% optam por não discordar nem concordar (NDNC), que levam, com frequência, os educandos a museus e galerias, enquanto que 48.5% afirmam que discordam e 24.2% mencionam que discordam muito (DM).

No que concerne aos operários, artífices qualificados e trabalhadores similares vemos que 11.1% optam por concordar muito (CM), enquanto que 38.9% concordam (C). Ao somarmos estas percentagens vemos que metade (50.0%) referem que, no mínimo, concordam que levam com frequência os educandos a museus e galerias. No que se refere aos que assinalam que, no máximo, discordam (D), há 27.8% que discordam, enquanto os restantes se dividem de forma idêntica: 11.1% não discordam nem concordam (NDNC); e 11.1% discordam muito (DM).

Entre os que desenvolvem atividades profissionais como quadros superiores da administração pública ou dirigentes e quadros superiores de empresas, nenhum (0.0%) concorda muito (CM) e a maioria (63.6%) afirma que concorda (C). Nenhum (0.0%) discorda muito (DM). Os restantes dividem-se de forma idêntica: 18.2% não discordam nem concordam (NDNC); e 18.2% discordam (D).

A análise dos resultados referente aos que desenvolvem atividades profissionais como especialistas das profissões intelectuais e científicas mostra que: 15.0% concordam muito (CM); e 37.5% concordam (C). Quando somamos estas percentagens, vemos que mais de metade (52.5%) afirma que, no mínimo, concorda (C). De entre os restantes, observamos que: 15.0% não discordam em concordam (NDNC); 30.0% discordam (D); e 2.5% discordam muito (DM).

Quanto aos que desempenham atividades profissionais como técnicos e profissionais de nível intermédio, uma pequena parte (2.6%) concorda muito (CM), enquanto que um pouco mais de um terço (37.5%) admite que concorda (C). Ao somarmos estas percentagens, compreendemos que há 40.1% que admitem que, no mínimo concordam (C). No que se refere aos restantes: 30.8% não discordam nem concordam (NDNC); 25.6% discordam (D); e 5.1% discordam muito (DM).

Os resultados referentes ao grupo dos que desenvolvem atividades profissionais como pessoal administrativo e similares revelam que uma percentagem de 3.6% assinala

que concorda muito (CM) e 36.4% afirma que concorda (C) que leva, com frequência, os educandos a museus e galerias. Quando somamos estas percentagens, vemos que 40.0% destes agentes educativos assinalam que, no mínimo, concordam (C) com esta afirmação. Para além disso, 27.3% não discordam nem concordam (NDNC), enquanto que os restantes 32.7% discordam (D), pois nenhum (0.0%) afirma que discorda muito (DM).

Em relação ao pessoal dos serviços e vendedores, existe uma percentagem de 4.8% que concorda muito (CM) e que um pouco mais de um quinto (22.6%) concorda (C). Um quarto destes agentes educativos (25.0%) não discorda nem concordam (NDNC). Os restantes 35.7% optam por discordar (D), enquanto que 11.9% afirma discordar muito (DM).

No que se refere aos encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem, nenhum (0.0%) concorda muito (CM), enquanto que a maioria (66.7%) afirma que concorda (C). Vemos, ainda, que nenhum (0.0%) não discorda nem concordam (NDNC). Dos restantes, há um terço (33.3%) que discorda (D) e nenhum (0.0%) discorda muito (DM).

Quanto aos que são também trabalhadores não qualificados: 4.0% concordam muito (CM); e 18.7% concordam (C). Quando somamos estas percentagens, apercebemo-nos de que há 22.7% que afirmam que, no mínimo, concordam (C) que levam, com frequência, os educandos a museus e galerias. Há, ainda, 26.7% que não discordam nem concordam (NDNC). De entre os restantes: 38.7% mencionam que discordam (D); e que 12.0% consideram que discordam muito (DM).

Relativamente ao grupo dos que desenvolvem outra atividade profissional, há uma percentagem de 2.2% que refere que concorda muito (CM), enquanto que um pouco menos de um terço (30.1%) menciona que concorda (C). Um pouco mais de um quarto (26.9%) admite que não discorda nem concordam (NDNC). Os restantes dividem-se da seguinte forma: um pouco menos de um terço (32.2%) discorda (D); e 8.6% discorda muito (DM).

Em síntese: os encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como operários, artífices qualificados e trabalhadores similares, quadros superiores da administração pública ou dirigentes e quadros superiores de empresas, como especialistas das profissões intelectuais e científicas, pessoal administrativo e

similares, tendem a concordar mais que levam, com frequência, os educandos a museus e galerias.

Relativamente aos totais, ou seja, quando conjugamos estas duas variáveis, observamos que existe apenas um pouco menos de um terço dos encarregados de educação (33.2%) que afirma que, no mínimo, concorda com esta frase. Assim, mesmo para os grupos que o fazem mais frequentemente, esta é uma atividade não muito frequente. Explicitando mais, destes 33.2%: 0.9% desenvolvem atividades profissionais como agricultores e trabalhadores da agricultura e pescas; 2.0% são operários, artífices qualificados e trabalhadores similares; 1.6% desempenham atividades profissionais enquanto quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas; 4.6% são especialistas das profissões intelectuais e científicas; e 3.3% técnicos e profissionais de nível intermédio. Existem, ainda, 4.8% que são pessoal administrativo e similares, 5.1% que desenvolvem atividades profissionais como pessoal dos serviços e vendedores, 0.4% que são operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem, 3.8% assumem que são trabalhadores não qualificados; e 6.6% admitem que têm outra atividade profissional.

Existem ainda 23.9% destes encarregados de educação que afirmam que, no mínimo, concordam com esta frase. De entre estes, vemos que: 1.1% trabalham como agricultores e trabalhadores da agricultura e pescas; 0.4% são operários, artífices qualificados e trabalhadores similares; 0.4% são quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas; e 1.3% são especialistas das profissões intelectuais e científicas. Observamos ainda que: 2.7% são técnicos e profissionais de nível intermédio; 3.3% desenvolvem atividades profissionais como pessoal administrativo e similares; 4.7% trabalham como pessoal dos serviços e vendedores; nenhum (0.0%) é operador de instalações e máquinas e trabalhador da montagem; 4.4% assumem que são trabalhadores não qualificados; e 5.5% referem que tem outra atividade profissional.

Ao cruzarmos a atividade profissional que o encarregado de educação desempenha (Questão A) e se o educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Item 16), vemos que existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.002$) entre estas variáveis (ver Tabela 138). A Tabela 145 apresenta a respetiva *crosstabulation*, que nos permite compreender melhor esta relação.

Tabela 145 – *Crosstabulation*: atividade profissional (Questão A) face ao Item 16

O meu educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Item 16)	Atividade profissional (Questão A)										Total
	Agricultores e Trabalhadores da Agricultura e Pescas	Operários, Artífices Qualificados e Trabalhadores Similares	Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas (Ex. Professores, Médicos)	Técnicos e Profissionais de Nível Intermediário (Ex. Técnicos)	Pessoal Administrativo e Similares	Pessoal dos Serviços e Vendedores	Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem (Ex. Condutor de Máquinas)	Trabalhadores Não Qualificados (Ex. Empregado(a) Doméstico(a))	Outra	
	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
Discordo muito	50.0% 3.0% <u>0.2%</u> 4	0.0% 0.0% <u>0.0%</u> 0	0.0% 0.0% <u>0.0%</u> 0	0.0% 0.0% <u>0.0%</u> 0	0.0% 0.0% <u>0.0%</u> 0	0.0% 0.0% <u>0.0%</u> 0	0.0% 0.0% <u>0.0%</u> 0	0.0% 0.0% <u>0.0%</u> 0	0.0% 0.0% <u>0.0%</u> 3	50.0% 1.1% <u>0.2%</u> 3	100.0% 0.4% <u>0.4%</u> 10
Discordo	40.0% 12.1% <u>0.9%</u> 2	0.0% 0.0% <u>0.0%</u> 0	0.0% 0.0% <u>0.0%</u> 0	0.0% 0.0% <u>0.0%</u> 1	0.0% 0.0% <u>0.0%</u> 1	0.0% 0.0% <u>0.0%</u> 0	0.0% 0.0% <u>0.0%</u> 5	0.0% 0.0% <u>0.0%</u> 0	30.0% 4.0% <u>0.7%</u> 9	30.0% 3.2% <u>0.7%</u> 4	100.0% 2.2% <u>2.2%</u> 22
Não Discordo Nem Concordo	9.1% 6.1% <u>0.4%</u> 21	0.0% 0.0% <u>0.0%</u> 14	0.0% 0.0% <u>0.0%</u> 6	4.5% 2.5% <u>0.2%</u> 22	4.5% 2.6% <u>0.2%</u> 20	0.0% 0.0% <u>0.0%</u> 38	22.7% 6.0% <u>1.1%</u> 55	0.0% 0.0% <u>0.0%</u> 1	40.9% 12.0% <u>2.0%</u> 43	18.2% 4.3% <u>0.9%</u> 63	100.0% 4.9% <u>4.9%</u> 283
Concordo	7.4% 63.6% <u>4.7%</u> 5	4.9% 77.8% <u>3.1%</u> 4	2.1% 54.5% <u>1.3%</u> 5	7.8% 55.0% <u>4.9%</u> 17	7.1% 51.3% <u>4.4%</u> 18	13.4% 69.1% <u>8.4%</u> 17	19.4% 65.5% <u>12.2%</u> 24	0.4% 33.3% <u>0.2%</u> 2	15.2% 57.3% <u>9.5%</u> 20	22.3% 67.7% <u>14.0%</u> 22	100.0% 62.7% <u>62.7%</u> 134
Concordo Muito	3.7% 15.2% <u>1.1%</u> 33	3.0% 22.2% <u>0.9%</u> 18	3.7% 45.5% <u>1.1%</u> 11	12.7% 42.5% <u>3.8%</u> 40	13.4% 46.2% <u>4.0%</u> 39	12.7% 30.9% <u>3.8%</u> 55	17.9% 28.6% <u>5.3%</u> 84	1.5% 66.7% <u>0.4%</u> 3	14.9% 26.7% <u>4.4%</u> 75	16.4% 23.7% <u>4.9%</u> 93	100.0% 29.7% <u>29.7%</u> 451
Total	7.3% 100.0% <u>7.3%</u>	4.0% 100.0% <u>4.0%</u>	2.4% 100.0% <u>2.4%</u>	8.9% 100.0% <u>8.9%</u>	8.6% 100.0% <u>8.6%</u>	12.2% 100.0% <u>12.2%</u>	18.6% 100.0% <u>18.6%</u>	0.7% 100.0% <u>0.7%</u>	16.6% 100.0% <u>16.6%</u>	20.6% 100.0% <u>20.6%</u>	100.0% 100.0% <u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; percentagens por coluna; percentagens do total

Através da análise das percentagens referentes a cada coluna observamos que, dos encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como agricultores e trabalhadores da agricultura e pescas, há 15.2% que mencionam que concordam muito (CM) e 63.6% que concordam (C) que o educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Quando somamos estas percentagens, vemos que 78.8% afirmam que, no mínimo, concordam com esta afirmação. Dos restantes: 6.1% optam por não discordar nem concordar (NDNC); 12.1% afirmam discordar (D); e 3.0% mencionam discordar muito (DM).

No que se refere aos operários, artífices qualificados e trabalhadores similares vemos que, um pouco mais de um quarto (22.2%), afirma que concorda muito (CM), enquanto que os restantes (77.8%) referem que concordam (C) com esta frase, já que nenhum (0.0%) destes encarregados de educação opta, por não discordar nem concordar (NDNC), por discordar (D), ou por discordar muito (DM). Assim, a totalidade (100%)

no mínimo concorda que o educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem.

Entre os encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais enquanto quadros superiores da administração pública ou dirigentes e quadros superiores de empresas, vemos que estes se distribuem de forma equilibrada: há 45.5% que concordam muito (CM); e 54.5% que concordam (C). Neste sentido, vemos que nenhum (0.0%) destes encarregados de educação assinala que não discorda nem concorda (NDNC), que discorda (D), ou que discorda muito (DM).

Relativamente aos encarregados de educação que são especialistas das profissões intelectuais e científicas, vemos que 42.5% admitem que concordam muito (CM) enquanto que 55.0% mencionam que concordam (C). Observamos, ainda, que os restantes 2.5% optam por não discordar nem concordar (NDNC), pois nenhum (0.0%) discorda (D), ou discorda muito (DM).

No que concerne aos que desempenham atividades profissionais como técnicos e profissionais de nível intermédio, há 46.2% que concordam muito (CM), enquanto 51.3% concordam (C). Vemos ainda que os restantes 2.6% assinalam que não discordam nem concordam (NDNC), pois também nenhum (0.0%) discorda (D), ou discorda muito (DM).

Dos que desenvolvem atividades profissionais como pessoal administrativo e similares, 30.9% assinala que concorda muito (CM), enquanto que os restantes 69.1% afirmam que concordam (C). Logo, a totalidade (100%) revela que, no mínimo, concorda (C) com esta afirmação. Vemos, assim, que nenhum (0.0%) opta por não discordar nem concordar (NDNC), discordar (D), ou discordar muito (DM).

Entre os que têm atividades profissionais como pessoal dos serviços e vendedores, 28.6% que concorda muito (CM), enquanto que a maioria (65.5%) refere que concorda (C) com esta afirmação. Dos restantes, 6.0% não discordam nem concordam (NDNC) e nenhum (0.0%) indica que discorda (D), ou que discorda muito (DM).

No que se refere aos que desenvolvem atividades profissionais enquanto operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem, distribuem-se da seguinte forma: dois terços (66.7%) concordam muito (CM); e um terço (33.3%) concorda (C). Logo, a totalidade n(100%), no mínimo, concorda (C) com esta afirmação. Nenhum destes encarregados de educação (0.0%) não discorda nem concorda (NDNC), discorda (D), ou discorda muito (DM).

Relativamente aos trabalhadores não qualificados, vemos que um pouco mais de um quarto (26.7%) admite que concorda muito (CM), enquanto mais de metade (57.3%) concorda (C) que o educando é encorajado a assumir responsabilidade pela própria aprendizagem. Quando somamos estas percentagens, há 84.0% destes encarregados de educação que, no mínimo, afirmam que concordam com esta afirmação. Para além disso, há 12.0% que não discordam nem concordam (NDNC), enquanto que os restantes 4.0% afirmam que discordam (D), pois nenhum (0.0%) discorda muito (DM).

No que se refere aos que desempenham outra atividade profissional, menos de um quarto (23.7%) indica que concorda muito (CM) e mais de metade (67.3%) concorda (C). De entre os que mencionam que, no máximo, não discordam nem concordam (NDNC) há: 4.3% que não concordam nem discordam (NDNC); 3.2% que discordam (D); e 1.1% que discordam muito (DM).

Em síntese: são os encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como artífices qualificados e trabalhadores similares, enquanto quadros superiores da administração pública ou dirigentes e quadros superiores de empresas, como especialistas das profissões intelectuais e científicas, pessoal administrativo e similares, que tendem a concordar mais que o seu educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem.

Relativamente aos totais, ou seja, quando conjugamos estas duas variáveis, apercebemo-nos de que há uma maioria de 92.4% que refere, no mínimo, que concorda que o educando é encorajado a assumir responsabilidade pela própria aprendizagem. De entre estes, vemos que: 5.8% desenvolvem atividades profissionais como agricultores e trabalhadores da agricultura e pescas; 4.0% são operários, artífices qualificados e trabalhadores similares; 2.4% trabalham como quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresa. Há, ainda, 8.7% que são especialistas das profissões intelectuais e científicas, 8.4% são técnicos e profissionais de nível intermédio, enquanto que 12.2% são pessoal administrativo e similares. Observamos ainda que: 17.5% são pessoal dos serviços e vendedores; 0.6% são operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem; 13.9% desenvolvem atividades profissionais como trabalhadores não qualificados; e 18.9% referem que têm outra atividade profissional.

Quando cruzarmos a atividade profissional que o encarregado de educação desempenha (Questão A) face a não conseguir compreender os resultados nos testes de avaliação do seu educando (Item 19), vemos que existe uma relação estatisticamente

muito significativa ($p = 0.000$). A Tabela 146 apresenta a respetiva *crosstabulation*, que nos permite compreender mais aprofundadamente esta relação.

Tabela 146 – *Crosstabulation*: atividade profissional (Questão A) face ao Item 19

Não consigo compreender completamente e os resultados nos testes de avaliação sumativa do meu educando. (Item 19)	Atividade profissional (Questão A)										Total
	Agricultores e Trabalhadores da Agricultura e Pescas	Operários, Artífices Qualificados e Trabalhadores Similares	Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas (Ex. Professores, Médicos)	Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio (Ex. Técnicos)	Pessoal Administrativo e Similares	Pessoal dos Serviços e Vendedores	Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem (Ex. Conductor de Máquinas)	Trabalhadores Não Qualificados (Ex. Empregado(a) Doméstico(a))	Outra	
	3	0	1	2	1	1	2	1	4	6	21
Discordo muito	14.3%	0.0%	4.8%	9.5%	4.8%	4.8%	9.5%	4.8%	19.0%	28.6%	100.0%
	<u>9.1%</u>	<u>0.0%</u>	<u>9.1%</u>	<u>5.0%</u>	<u>2.6%</u>	<u>1.8%</u>	<u>2.4%</u>	<u>33.3%</u>	<u>5.3%</u>	<u>6.5%</u>	<u>4.7%</u>
	<u>0.7%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.2%</u>	<u>0.4%</u>	<u>0.2%</u>	<u>0.2%</u>	<u>0.4%</u>	<u>0.2%</u>	<u>0.9%</u>	<u>1.3%</u>	<u>4.7%</u>
	12	1	1	5	7	8	20	1	22	20	97
Discordo	12.4%	1.0%	1.0%	5.2%	7.2%	8.2%	20.6%	1.0%	22.7%	20.6%	100.0%
	<u>36.4%</u>	<u>5.6%</u>	<u>9.1%</u>	<u>12.5%</u>	<u>17.9%</u>	<u>14.5%</u>	<u>23.8%</u>	<u>33.3%</u>	<u>29.3%</u>	<u>21.5%</u>	<u>21.5%</u>
	<u>2.7%</u>	<u>0.2%</u>	<u>0.2%</u>	<u>1.1%</u>	<u>1.6%</u>	<u>1.8%</u>	<u>4.4%</u>	<u>0.2%</u>	<u>4.9%</u>	<u>4.4%</u>	<u>21.5%</u>
	7	4	2	4	6	8	14	0	26	18	89
Não Discordo Nem Concordo	7.9%	4.5%	2.2%	4.5%	6.7%	9.0%	15.7%	0.0%	29.2%	20.2%	100.0%
	<u>21.2%</u>	<u>22.2%</u>	<u>18.2%</u>	<u>10.0%</u>	<u>15.4%</u>	<u>14.5%</u>	<u>16.7%</u>	<u>0.0%</u>	<u>34.7%</u>	<u>19.4%</u>	<u>19.7%</u>
	<u>1.6%</u>	<u>0.9%</u>	<u>0.4%</u>	<u>0.9%</u>	<u>1.3%</u>	<u>1.8%</u>	<u>3.1%</u>	<u>0.0%</u>	<u>5.8%</u>	<u>4.0%</u>	<u>19.7%</u>
	9	11	5	27	19	35	44	1	19	42	212
Concordo	4.2%	5.2%	2.4%	12.7%	9.0%	16.5%	20.8%	0.5%	9.0%	19.8%	100.0%
	<u>27.3%</u>	<u>61.1%</u>	<u>45.5%</u>	<u>67.5%</u>	<u>48.7%</u>	<u>63.6%</u>	<u>52.4%</u>	<u>33.3%</u>	<u>25.3%</u>	<u>45.2%</u>	<u>47.0%</u>
	<u>2.0%</u>	<u>2.4%</u>	<u>1.1%</u>	<u>6.0%</u>	<u>4.2%</u>	<u>7.8%</u>	<u>9.8%</u>	<u>0.2%</u>	<u>4.2%</u>	<u>9.3%</u>	<u>47.0%</u>
	2	2	2	2	6	3	4	0	4	7	32
Concordo Muito	6.2%	6.2%	6.2%	6.2%	18.8%	9.4%	12.5%	0.0%	12.5%	21.9%	100.0%
	<u>6.1%</u>	<u>11.1%</u>	<u>18.2%</u>	<u>5.0%</u>	<u>15.4%</u>	<u>5.5%</u>	<u>4.8%</u>	<u>0.0%</u>	<u>5.3%</u>	<u>7.5%</u>	<u>7.1%</u>
	<u>0.4%</u>	<u>0.4%</u>	<u>0.4%</u>	<u>0.4%</u>	<u>1.3%</u>	<u>0.7%</u>	<u>0.9%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.9%</u>	<u>1.6%</u>	<u>7.1%</u>
	33	18	11	40	39	55	84	3	75	93	451
Total	7.3%	4.0%	2.4%	8.9%	8.6%	12.2%	18.6%	0.7%	16.6%	20.6%	100.0%
	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>
	<u>7.3%</u>	<u>4.0%</u>	<u>2.4%</u>	<u>8.9%</u>	<u>8.6%</u>	<u>12.2%</u>	<u>18.6%</u>	<u>0.7%</u>	<u>16.6%</u>	<u>20.6%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Quando analisamos as percentagens referentes a cada coluna observamos que, entre os que desenvolvem atividades profissionais como agricultores e trabalhadores da agricultura e pescas, 6.1% referem que concordam muito (CM), enquanto que 27.3% afirmam que concordam (C). Quando somamos estas percentagens vemos que 33.4%, ou seja, cerca de um terço, no mínimo, concordam que não conseguem compreender os resultados nos testes de avaliação realizados pelo seu educando. Entre os restantes, observamos que: 21.2% optam por não discordar nem concordar (NDNC); 36.4% referem que discordam (D); e 9.1% indicam que discordam muito (DM). Assim, os que, no mínimo discordam (D) são 45.6%, ou seja, são mais os que conseguem compreender

os resultados nos testes de avaliação realizados pelo seu educando do que os que não o conseguem fazer.

No que se refere aos operários, artífices qualificados e trabalhadores similares observamos que 11.1% concordam muito (CM), enquanto que 61.1% assumem que concordam (C). Logo, há 72.2% que, no mínimo, concordam com esta afirmação, ou seja, que consideram que não conseguem compreender os resultados nos testes de avaliação realizados pelo seu educando. Entre os restantes, há 22.2% que não discordam nem concordam (NDNC), enquanto que os restantes 5.6% optam por discordar (D), já que nenhum (0.0%) assinala que discorda muito (DM). Assim, os resultados deste grupo de encarregados de educação é bem distinto dos obtidos pelo grupo anterior.

Entre os encarregados de educação que são quadros superiores da administração pública ou dirigentes e quadros superiores de empresas, há 18.2% que concordam muito (CM) e um pouco menos de metade (45.5%) concorda (C). Quando somamos estas percentagens, observamos que 63.7% afirmam que, no mínimo, concordam (C) que não conseguem compreender os resultados nos testes de avaliação realizados pelo seu educando. Vemos que 18.2% destes encarregados de educação não discordam nem concordam (NDNC), enquanto que os restantes se dividem de forma igual: 9.1% discordam (D); e 9.1% discordam muito (DM).

Quanto aos encarregados de educação com atividades profissionais como especialistas das profissões intelectuais e científicas observamos que 5.0% assumem que concordam muito (CM), enquanto que mais de metade (67.5%) admitem que concordam (C). Ao somarmos estas percentagens vemos que 72.5% admitem que, no mínimo, concordam que não conseguem compreender os resultados nos testes de avaliação realizados pelo seu educando. De entre os restantes, há 10.0% que não discordam nem concordam (NDNC), 12.5% que discordam e 5.0% que discordam muito (DM).

No que se refere aos encarregados de educação que têm atividades profissionais enquanto técnicos e profissionais de nível intermédio, há 15.4% que concordam muito (CM), enquanto que um pouco menos de metade (48.7%) assinala que concorda (C). Quando somamos estas percentagens apercebemo-nos que existe uma maioria de 64.1% que, no mínimo, concorda (C). Relativamente aos restantes, observamos que 15.4% não discordam nem concordam (NDNC), 17.9% discordam (D), enquanto 2.6% discordam muito (DM).

Entre os que desenvolvem atividades profissionais como pessoal administrativo e similares observamos que 5.5% concorda muito (CM), enquanto que a maioria (69.1%) afirma que concorda (C). Ao somarmos estas percentagens, apercebemo-nos de que há 74.6% dos encarregados de educação que assinalam que, no mínimo, concordam com esta frase. Dos restantes há 14.5% que não discordam nem concordam (NDNC), 14.5% discordam (D) e 1.8% discordam muito (DM).

Relativamente aos que desempenham atividades profissionais como pessoal dos serviços e vendedores, há 4.8% que concorda muito (CM) com esta afirmação, enquanto 52.4% concorda (C). Quando somamos estas percentagens, vemos que a maioria (57.2%) afirma que, no mínimo, concorda (C) que não consegue compreender os resultados nos testes de avaliação realizados pelo seu educando. Entre os restantes, há: 16.7% que não discordam nem concordam (NDNC); 23.8% que discordam (D); e 2.4% que discordam muito (DM).

Quando analisamos as percentagens dos operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem vemos que nenhum (0.0%) concorda muito (CM) e que um terço (33.3%) menciona que concorda (C). Este é um resultado muito semelhante ao do primeiro grupo que analisámos, ou seja, dos agricultores e trabalhadores da agricultura e pescas. Vemos que nenhum (0.0%) assinala a posição intermédia: não discordo nem concordo (NDNC). Os restantes dividem-se de forma igual: há 33.3% que discordam (D); e 33.3% que discordam muito (DM). Assim, a maioria (66.6%), ou seja dois terços, consideram que conseguem compreender os resultados nos testes de avaliação realizados pelo seu educando.

Quanto aos trabalhadores não qualificados, há 5.3% que admitem concordar muito (CM); 25.3% que afirmam concordar (C). Ao somarmos estas percentagens vemos que, há 30.6% destes encarregados de educação que, no mínimo, concordam. Observamos que existem 34.7% que não discordam nem concordam (NDNC). Existem ainda 29.3% que discordam (D), enquanto que 5.3% discordam muito (DM).

Relativamente aos encarregados de educação que assinalam que desenvolvem outra atividade profissional, há 7.5% que mencionam concordar muito (CM), enquanto que um pouco menos de metade (45.2%) afirmam que concordam (C). Quando somamos estas percentagens, apercebemo-nos que mais de metade (52.7%) afirmam que, no mínimo, concordam com esta afirmação, ou seja, não consegue compreender os resultados nos testes de avaliação realizados pelo seu educando. Existe ainda um pouco

menos de um quinto (19.4%) que admite que não discorda nem concorda (NDNC). De entre os restantes, vemos que: 21.5% discorda (D); e 6.5% discorda muito (DM).

Em síntese: são dois os grupos de profissionais para os quais cerca de dois terços afirmam que conseguem compreender os resultados nos testes de avaliação realizados pelo seu educando: (1) agricultores e trabalhadores da agricultura e pescas; e (2) operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem.

No que se refere aos totais, ou seja, quando conjugamos estas duas variáveis, vemos que há 54.1% que refere que, no mínimo, concorda (C). Entre estes: 2.4% são agricultores ou trabalham na agricultura e pescas; 2.8% são operários, artífices qualificados e trabalhadores similares; 1.5% são quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas; e 6.4% são especialistas das profissões intelectuais e científicas. Existem ainda 5.5% que são técnicos e profissionais de nível intermédio, 8.5% são pessoal administrativo e similares; 10.7% trabalham nos serviços e como vendedores; 0.2% são operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem; 5.1% são trabalhadores não qualificados; e 10.9% têm outra atividade profissional.

5.2.3.2.2. *Relação entre o género e os itens da escala PPIRC*

A Tabela 147 mostra os resultados referentes aos cruzamentos entre o género (Questão B) e os itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.039$) entre a Questão B e o Item 1, ou seja, se o seu educando sente que os/as professores/as gostam dele(a)

Tabela 147 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao género (Questão B) em relação aos itens 1 e 20

Q vs I	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
B vs 1	4.248	0.039**
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

A Tabela 148 apresenta a respetiva *crosstabulation*, que nos permite compreender melhor esta relação.

Através da análise das percentagens referentes a cada coluna vemos que, no que se refere aos encarregados de educação (género masculino), há 14.3% que assinalam que concordam muito (CM), enquanto que a maioria (73.2%) afirma que concorda (C). Quando somamos estas percentagens vemos que 87.5% afirmam, no mínimo, que

concordam (C). De entre os restantes há: 10.7% que não discordam nem concordam (NDNC); 1.8% que discordam (D); e nenhum (0.0%) que discorda muito (DM).

Tabela 148 – *Crosstabulation*: género (Questão B) face ao Item 1

O meu educando sente que os/as professores/as gostam dele(a) (Item 1)	Género (Questão B)		Total
	Masculino	Feminino	
	0	4	4
Discordo muito	0.0%	100.0%	100.0%
	0.0%	1.0%	0.9%
	<u>0.0%</u>	<u>0.9%</u>	<u>0.9%</u>
	1	24	25
Discordo	4.0%	96.0%	100.0%
	1.8%	6.0%	5.5%
	<u>0.2%</u>	<u>5.3%</u>	<u>5.5%</u>
	6	60	66
Não Discordo Nem Concordo	9.1%	90.9%	100.0%
	10.7%	15.1%	14.5%
	<u>1.3%</u>	<u>13.2%</u>	<u>14.5%</u>
	41	276	317
Concordo	12.9%	87.1%	100.0%
	73.2%	69.3%	69.8%
	<u>9.0%</u>	<u>60.8%</u>	<u>69.8%</u>
	8	34	42
Concordo Muito	19.0%	81.0%	100.0%
	14.3%	8.5%	9.3%
	<u>1.8%</u>	<u>7.5%</u>	<u>9.3%</u>
	56	398	454
Total	12.3%	87.7%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>12.3%</u>	<u>87.7%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Relativamente às encarregadas de educação (género feminino), observamos que 8.5% afirmam que concordam muito (CM) e que 69.3% afirmam que concordam (C). Assim, há 77.8% que afirmam que, no mínimo, concordam (C) que o seu educando sente que os/as professores/as gostam dele(a). Os restantes distribuem-se desta maneira: 8.5% afirmam que não discordam nem concordam (NDNC); 6.0% admitem que discordam (D); e 1.0% referem que discordam muito (DM).

Em síntese: são os encarregados de educação (género masculino) que tendem a assumir, com mais frequência, que no mínimo concordam que o seu educando sente que os/as professores/as gostam dele(a).

No que se refere aos totais, há 79.1% dos encarregados de educação que optam por, no mínimo, concordar com esta frase. Destes, há 10.8% que são do género masculino, enquanto que 68.3% são do género feminino.

5.2.3.2.3. Relação entre o nível mais elevado de habilitações literárias e os itens da escala PPIRC

A Tabela 149 mostra os resultados referentes aos cruzamentos entre o nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) e os itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Existem sete relações estatisticamente muito significativas entre a Questão D e os Itens 11, 12, 13, 15, 16, 17 e 19 (ver Tabela 150). Existem, ainda, três relações estatisticamente significativas entre a Questão D e os Itens 2, 4 e 14.

Tabela 149 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) em relação aos Itens 2, 4, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 19

Q vs I	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
D vs 2	11.543	0.042**
D vs 4	11.293	0.046**
D vs 11	27.357	0.000*
D vs 12	33.252	0.000*
D vs 13	31.583	0.000*
D vs 14	12.940	0.024**
D vs 15	24.346	0.000*
D vs 16	20.763	0.001*
D vs 17	14.623	0.012*
D vs 19	18.896	0.002*

*Estatisticamente muito significativo

**Estatisticamente significativo

Existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.042$) entre o nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) e se os professores não fizeram um bom trabalho relativamente às necessidades do seu educando (Item 2). A Tabela 150 apresenta a respetiva *crosstabulation*, que nos permite compreender de forma mais aprofundada esta relação.

Tabela 150 – *Crosstabulation*: nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) face ao Item 2

Os professores não fizeram um bom trabalho relativamente às necessidades do meu educando, durante este ano lectivo (Item 2)	O nível mais elevado de habilitações literárias que obtive (Questão D)						Total
	4.º ano de escolaridade	6.º ano de escolaridade	9.º ano de escolaridade	12.º ano de escolaridade	Licenciatura	Mestrado/ Doutoramento	
	0	1	2	2	0	0	5
Concordo Muito	0.0%	20.0%	40.0%	40.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	<i>0.0%</i>	<i>1.6%</i>	<i>1.5%</i>	<i>1.3%</i>	<i>0.0%</i>	<i>0.0%</i>	<i>1.1%</i>
	<u>0.0%</u>	<u>0.2%</u>	<u>0.4%</u>	<u>0.4%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>1.1%</u>
	7	2	8	9	3	2	31
Concordo	22.6%	6.5%	25.8%	29.0%	9.7%	6.5%	100.0%
	<i>17.9%</i>	<i>3.2%</i>	<i>5.9%</i>	<i>5.8%</i>	<i>5.7%</i>	<i>20.0%</i>	<i>6.8%</i>
	<u>1.5%</u>	<u>0.4%</u>	<u>1.8%</u>	<u>2.0%</u>	<u>0.7%</u>	<u>0.4%</u>	<u>6.8%</u>
	6	5	25	23	4	3	66
Não Discordo Nem Concordo	9.1%	7.6%	37.9%	34.8%	6.1%	4.5%	100.0%
	<i>15.4%</i>	<i>7.9%</i>	<i>18.5%</i>	<i>14.9%</i>	<i>7.5%</i>	<i>30.0%</i>	<i>14.5%</i>
	<u>1.3%</u>	<u>1.1%</u>	<u>5.5%</u>	<u>5.1%</u>	<u>0.9%</u>	<u>0.7%</u>	<u>14.5%</u>
	19	44	84	92	32	3	274
Discordo	6.9%	16.1%	30.7%	33.6%	11.7%	1.1%	100.0%
	<i>48.7%</i>	<i>69.8%</i>	<i>62.2%</i>	<i>59.7%</i>	<i>60.4%</i>	<i>30.0%</i>	<i>60.4%</i>
	<u>4.2%</u>	<u>9.7%</u>	<u>18.5%</u>	<u>20.3%</u>	<u>7.0%</u>	<u>0.7%</u>	<u>60.4%</u>
	7	11	16	28	14	2	78
Discordo muito	9.0%	14.1%	20.5%	35.9%	17.9%	2.6%	100.0%
	<i>17.9%</i>	<i>17.5%</i>	<i>11.9%</i>	<i>18.2%</i>	<i>26.4%</i>	<i>20.0%</i>	<i>17.2%</i>
	<u>1.5%</u>	<u>2.4%</u>	<u>3.5%</u>	<u>6.2%</u>	<u>3.1%</u>	<u>0.4%</u>	<u>17.2%</u>
	39	63	135	154	53	10	454
Total	8.6%	13.9%	29.7%	33.9%	11.7%	2.2%	100.0%
	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>
	<u>8.6%</u>	<u>13.9%</u>	<u>29.7%</u>	<u>33.9%</u>	<u>11.7%</u>	<u>2.2%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Através da análise das percentagens apresentadas em cada coluna observamos que, de entre os encarregados de educação que concluíram o 4.º ano de escolaridade, 17.9% menciona que discorda muito (DM), enquanto que menos de metade destes agentes educativos (48.7%) afirma que discorda (D). Quando somamos estas percentagens vemos que 66.6%, ou seja, dois terços destes encarregados de educação indicam que, no mínimo, discordam que os professores não fizeram um bom trabalho relativamente às necessidades do seu educando. Há, ainda, 15.4% que referem não discordar nem concordar (NDNC), enquanto os restantes (17.9%) concordam (C), pois nenhum (0.0%) concorda muito (CM).

Entre os encarregados de educação que mencionam ter concluído o 6.º ano de escolaridade, existem 17.5% que discordam muito (DM), enquanto que 69.8% admitem que discordam (D). Ao somarmos estas percentagens vemos que a maioria (87.3%)

afirma que, no mínimo, discorda desta afirmação. De entre os restantes vemos que: há 7.9% que não discordam nem concordam (NDNC); 3.2% que concordam (C); e 1.6% que concordam muito (CM).

No que concerne aos encarregados de educação com o 9.º ano de escolaridade, 11.9% referem que discordam muito (DM) e a maioria (62.2%) afirma que discorda (D). Isto é, há 74.1% que, no mínimo, discorda. De entre os restantes, vemos que: 18.5% não discordam nem concordam (NDNC); 5.9% concordam (C); e 1.5% referem concordar muito (CM).

Quanto os encarregados de educação que concluíram o 12.º ano de escolaridade, observamos que 18.2% afirmam que discordam muito (DM), enquanto que 59.7% referem que discordam (D). Ao somarmos estas percentagens há 77.9% que mencionam que, no mínimo, discordam desta afirmação. Observamos que 7.5% referem que não discordam nem concordam (NDNC), enquanto que os restantes 5.7% consideram que concordam (C), já que nenhum (0.0%) afirma que concorda muito (CM).

No que se refere aos encarregados de educação que concluíram uma licenciatura, há 26.4% que afirma que discorda muito (DM), enquanto que a maioria (60.4%) refere que discorda (D). Ao somarmos estas percentagens vemos que 86.8% destes encarregados de educação afirmam que, no mínimo, discordam. No que se refere aos restantes, há 7.5% que não discordam nem concordam (NDNC), enquanto que 5.7% afirmam concordar (C), pois nenhum (0.0%) destes agentes educativos afirma que concorda muito (CM).

Relativamente aos encarregados de educação que concluíram um mestrado/doutoramento, observamos que um quinto (20.0%) afirmam que discordam muito (DM), enquanto que 30.0% referem que discordam (D). Observamos, ainda, que existem 30.0% que indicam não discordar nem concordar (NDNC), enquanto que os restantes (20.0%) mencionam que concordam (C), pois que nenhum (0.0%) destes agentes educativos refere que concorda muito (CM).

Em síntese: vemos que são os encarregados de educação que revelam ter níveis de habilitações literárias mais elevados que tendem a assinalar, com mais frequência, que discordam que os professores não fizeram um bom trabalho relativamente às necessidades do seu educando. Apercebemo-nos, no entanto, que há alguns encarregados de educação, que indicam ter níveis de habilitações literárias menos elevados e que tendem a afirmar que discordam. Apercebemo-nos, assim, que existe

uma relação direta que não é perfeita entre estas variáveis, embora esta relação seja estatisticamente muito significativa.

Relativamente aos totais, observamos que há uma maioria de 77.6% destes encarregados de educação que afirmam que, no mínimo, discordam que os professores não fizeram um bom trabalho relativamente às necessidades do seu educando. De entre estes, observamos que: 5.7% concluiu o 4.º ano de escolaridade; 12.1% o 6.º ano de escolaridade; 22.0% o 9.º ano de escolaridade; 26.5% concluíram o 12.º ano de escolaridade; 10.1% têm uma licenciatura; e 1.1% destes agentes educativos tem um mestrado/doutoramento (0.0%).

Ao cruzarmos o nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) e se o seu educando é encorajado a ficar orgulhoso com os seus sucessos (Item 4), vemos que existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.046$) entre estas variáveis. A Tabela 151 apresenta a respetiva *crosstabulation*, que nos permite compreender de uma forma mais aprofundada esta relação.

Quando analisamos as percentagens apresentadas em cada coluna vemos que, de entre os encarregados de educação que concluíram o 4.º ano de escolaridade, há 12.8% que concorda muito (CM), enquanto que mais de metade (59.0%) concorda (C). Ao somarmos estas percentagens vemos que a maioria (71.8%) indica, no mínimo, que concorda que o seu educando é encorajado a ficar orgulhoso com os seus sucessos. Existem 17.9% que referem não discordar nem concordar (NDNC). Os restantes (10.3%) afirmam que discordam (D), pois nenhum (0.0%) discorda muito (DM).

De entre os encarregados de educação que referem ter concluído o 6.º ano de escolaridade, 19.0% que concordam muito (CM), enquanto que 63.5% optam por concordar (C). Quando somamos estas percentagens vemos que a maioria (82.5%) afirma que, no mínimo, concorda com esta afirmação. Existe ainda uma pequena percentagem de 6.3% que não discorda nem concorda (NDNC), enquanto que os restantes (11.1%) afirmam que discordam, pois nenhum (0.0%) discorda muito (DM).

No que concerne aos encarregados de educação que concluíram o 9.º ano de escolaridade 19.3% referem que concordam muito (CM) e 66.7% que concordam (C). Quando somamos estas percentagens vemos que a maioria (86.0%) considera que, no mínimo, concorda com esta afirmação. Entre os restantes há 8.9% que não discordam nem concordam (NDNC), 4.4% que discordam (D) e 0.7% que discordam muito (DM).

Tabela 151 – *Crosstabulation*: nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) face ao Item 4

O meu educando é encorajado a ficar orgulhoso com os seus sucessos (Item 4)	O nível mais elevado de habilitações literárias que obtive (Questão D)						Total
	4.º ano de escolaridade	6.º ano de escolaridade	9.º ano de escolaridade	12.º ano de escolaridade	Licenciatura	Mestrado/ Doutoramento	
	0	0	1	1	0	0	2
Discordo muito	0.0%	0.0%	50.0%	50.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	<i>0.0%</i>	<i>0.0%</i>	<i>0.7%</i>	<i>0.6%</i>	<i>0.0%</i>	<i>0.0%</i>	<i>0.4%</i>
	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.2%</u>	<u>0.2%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.4%</u>
	4	7	6	7	4	0	28
Discordo	14.3%	25.0%	21.4%	25.0%	14.3%	0.0%	100.0%
	<i>10.3%</i>	<i>11.1%</i>	<i>4.4%</i>	<i>4.5%</i>	<i>7.5%</i>	<i>0.0%</i>	<i>6.2%</i>
	<u>0.9%</u>	<u>1.5%</u>	<u>1.3%</u>	<u>1.5%</u>	<u>0.9%</u>	<u>0.0%</u>	<u>6.2%</u>
	7	4	12	15	4	2	44
Não Discordo Nem Concordo	15.9%	9.1%	27.3%	34.1%	9.1%	4.5%	100.0%
	<i>17.9%</i>	<i>6.3%</i>	<i>8.9%</i>	<i>9.7%</i>	<i>7.5%</i>	<i>20.0%</i>	<i>9.7%</i>
	<u>1.5%</u>	<u>0.9%</u>	<u>2.6%</u>	<u>3.3%</u>	<u>0.9%</u>	<u>0.4%</u>	<u>9.7%</u>
	23	40	90	89	28	2	272
Concordo	8.5%	14.7%	33.1%	32.7%	10.3%	0.7%	100.0%
	<i>59.0%</i>	<i>63.5%</i>	<i>66.7%</i>	<i>57.8%</i>	<i>52.8%</i>	<i>20.0%</i>	<i>59.9%</i>
	<u>5.1%</u>	<u>8.8%</u>	<u>19.8%</u>	<u>19.6%</u>	<u>6.2%</u>	<u>0.4%</u>	<u>59.9%</u>
	5	12	26	42	17	6	108
Concordo Muito	4.6%	11.1%	24.1%	38.9%	15.7%	5.6%	100.0%
	<i>12.8%</i>	<i>19.0%</i>	<i>19.3%</i>	<i>27.3%</i>	<i>32.1%</i>	<i>60.0%</i>	<i>23.8%</i>
	<u>1.1%</u>	<u>2.6%</u>	<u>5.7%</u>	<u>9.3%</u>	<u>3.7%</u>	<u>1.3%</u>	<u>23.8%</u>
	39	63	135	154	53	10	454
Total	8.6%	13.9%	29.7%	33.9%	11.7%	2.2%	100.0%
	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>
	<u>8.6%</u>	<u>13.9%</u>	<u>29.7%</u>	<u>33.9%</u>	<u>11.7%</u>	<u>2.2%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Relativamente aos encarregados de educação que concluíram o 12.º ano de escolaridade, vemos que 27.3% afirmam que concordam muito (CM), enquanto que 57.8% referem que concordam (C). Quando somamos estas percentagens vemos que há 85.1% que assumem que, no mínimo, concordam. Para além destes, 9.7% referem que não discordam nem concordam (NDNC), enquanto que, entre os restantes, há 4.5% que discordam (D) e 0.6% que discordam muito (DM).

No que se refere aos encarregados de educação que concluíram uma licenciatura, 32.1% afirmam que concordam muito (CM), enquanto 52.8% referem que concordam (C). Ao somarmos estas percentagens vemos que 84.9%, no mínimo, concordam com esta afirmação. No que se refere aos restantes, há 7.5% que não discordam nem concordam (NDNC), enquanto que os restantes (7.5%) afirmam discordar (D), pois nenhum (0.0%) discorda muito (DM).

Relativamente aos que concluíram um mestrado/doutoramento, a maioria (60.0%) concorda muito (CM), enquanto 20.0% menciona que concorda (C). Ao somarmos estas percentagens vemos que 80% consideram que, no mínimo, concordam com esta frase. Dos restantes, 20.0% assinalam que não discordam nem concordam (NDNC), pois nenhum (0.0%) discorda (D), ou discorda muito (DM).

Em síntese: vemos que são os encarregados de educação que revelam ter níveis de habilitações literárias mais elevados que tendem a concordar, com mais frequência, que o seu educando é encorajado a ficar orgulhoso com os seus sucessos.

Relativamente aos totais, há 83.7% que mencionam que, no mínimo, concordam que o seu educando é encorajado a ficar orgulhoso com os seus sucessos. Destes, há 6.2% que concluíram o 4.º ano de escolaridade, 11.2% o 6.º ano de escolaridade, 25.5% o 9.º ano de escolaridade, 28.9% o 12.º ano de escolaridade, 9.9% têm uma licenciatura e 1.7% tem um mestrado/doutoramento.

Quando cruzamos o nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D), com a frequência com que o seu educando frequenta aulas fora da escola (música, dança, artes marciais, natação) (Item 11), vemos que há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre estas variáveis. A Tabela 152 apresenta a respetiva *crosstabulation*, que nos permite compreender melhor esta relação.

Ao analisarmos das percentagens apresentadas em cada coluna observamos que, entre os encarregados de educação que concluíram o 4.º ano de escolaridade, há uma percentagem de 5.1% que afirma que concorda muito (CM), enquanto que 35.9% afirmam que concorda (C). Quando somamos estas percentagens apercebemo-nos que há 41.0% que indica que, no mínimo, que concorda que o seu educando frequenta aulas fora da escola (música, dança, artes marciais, natação). Existem 12.8% que não discordam nem concordam (NDNC), enquanto que, entre os restantes, há 25.6% que discordam (D) e 20.5% que discordam muito (DM).

Relativamente aos encarregados de educação que referem ter concluído o 6.º ano de escolaridade, há 11.1% que concordam muito (CM), enquanto que 33.3% afirmam que concordam (C). Ao somarmos estas percentagens observamos que menos de metade (44.4%) afirmam que, no mínimo, concordam com esta afirmação. Existe ainda uma pequena percentagem de 6.3% que não discorda nem concorda (NDNC), enquanto que 34.9% mencionam discordar (D) e 14.3% afirmam que discordam muito (DM).

Tabela 152 – *Crosstabulation*: nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) face ao Item 11

O meu educando frequenta aulas fora da escola (música, dança, artes marciais, natação) (Item 11)	O nível mais elevado de habilitações literárias que obteve (Questão D)						Total
	4.º ano de escolaridade	6.º ano de escolaridade	9.º ano de escolaridade	12.º ano de escolaridade	Licenciatura	Mestrado/ Doutoramento	
Discordo muito	8	9	18	16	3	2	56
	14.3%	16.1%	32.1%	28.6%	5.4%	3.6%	100.0%
	<u>20.5%</u>	<u>14.3%</u>	<u>13.3%</u>	<u>10.4%</u>	<u>5.7%</u>	<u>20.0%</u>	<u>12.3%</u>
Discordo	10	22	49	47	9	2	139
	7.2%	15.8%	35.3%	33.8%	6.5%	1.4%	100.0%
	<u>25.6%</u>	<u>34.9%</u>	<u>36.3%</u>	<u>30.5%</u>	<u>17.0%</u>	<u>20.0%</u>	<u>30.6%</u>
Não Discordo Nem Concordo	5	4	9	15	1	0	34
	14.7%	11.8%	26.5%	44.1%	2.9%	0.0%	100.0%
	<u>12.8%</u>	<u>6.3%</u>	<u>6.7%</u>	<u>9.7%</u>	<u>1.9%</u>	<u>0.0%</u>	<u>7.5%</u>
Concordo	14	21	51	55	20	2	163
	8.6%	12.9%	31.3%	33.7%	12.3%	1.2%	100.0%
	<u>35.9%</u>	<u>33.3%</u>	<u>37.8%</u>	<u>35.7%</u>	<u>37.7%</u>	<u>20.0%</u>	<u>35.9%</u>
Concordo Muito	2	7	8	21	20	4	62
	3.2%	11.3%	12.9%	33.9%	32.3%	6.5%	100.0%
	<u>5.1%</u>	<u>11.1%</u>	<u>5.9%</u>	<u>13.6%</u>	<u>37.7%</u>	<u>40.0%</u>	<u>13.7%</u>
Total	39	63	135	154	53	10	454
	8.6%	13.9%	29.7%	33.9%	11.7%	2.2%	100.0%
	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>
	<u>8.6%</u>	<u>13.9%</u>	<u>29.7%</u>	<u>33.9%</u>	<u>11.7%</u>	<u>2.2%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

De entre os encarregados de educação que concluíram o 9.º ano de escolaridade, uma pequena parte (5.9%) afirma que concorda muito (CM), enquanto que mais de um terço (37.8%) opta por concordar (C). Ao somarmos estas percentagens, apercebemo-nos de que menos de metade destes agentes educativos (43.7%) afirma que, no mínimo, concorda com esta afirmação. Entre os restantes, observamos que há 6.7% que não discordam nem concordam (NDNC), 36.3% que discordam (D) e 13.3% que discordam muito (DM).

Relativamente aos encarregados de educação que concluíram o 12.º ano de escolaridade vemos que 13.6% afirmam que concordam muito (CM), enquanto que 35.7% referem que concordam (C). Quando somamos estas percentagens vemos que há um pouco menos de metade (49.3%) que assume que, no mínimo, concorda com esta afirmação. Para além destes, 9.7% referem que não discordam nem concordam

(NDNC), enquanto que os restantes se dividem de forma desigual: 30.5% discordam (D); e 10.4% discordam muito (DM).

Quanto aos que concluíram uma licenciatura, 37.7% mencionam que concordam muito (CM), enquanto que uma percentagem igual (37.7%) refere que concorda (C). Ao somarmos estas percentagens observamos que 75.4% referem que, no mínimo, concordam com esta afirmação. Dos restantes, 1.9% não discordam nem concordam (NDNC), 17.0% indicam que discordar (D) e 5.7% discordar muito (DM).

No que se refere aos que terminaram um mestrado/doutoramento observamos que 40.0% afirmam concordar muito (CM), enquanto que 20.0% mencionam que concordam (C). Ao somarmos estas percentagens, a maioria (60.0%) afirma, no mínimo, que concorda com este item. Para além disso, nenhum (0.0%) não discorda nem concorda (NDNC); 20.0% discordam (D) e 20.0% discordam muito (DM).

Em síntese: vemos que são os encarregados de educação, que afirmam ter concluído níveis de habilitações literárias mais elevados que tendem a concordar, com mais frequência, que o seu educando frequenta aulas fora da escola (música, dança, artes marciais, natação). Isso é particularmente relevante para os que concluíram uma licenciatura, pois três quartos, no mínimo, concordam com esta afirmação.

No que concerne aos totais, vemos que há 49.6% destes encarregados de educação que afirmam que, no mínimo, concordam com este item. Destes, vemos que: 3.5% concluiu o 4.º ano de escolaridade; 6.1% o 6.º ano de escolaridade; 13.0% o 9.º ano de escolaridade; 16.7% o 12.º ano de escolaridade; 8.8% têm uma licenciatura; e 1.3% tem um mestrado/doutoramento.

Ao cruzarmos o nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) face à participação dos educandos em atividades de grupo fora da escola (desportos, clubes), observamos que existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre estas variáveis. A Tabela 153 apresenta a respetiva *crosstabulation*, que nos facilita o acesso a uma compreensão mais aprofundada desta relação.

Através das percentagens apresentadas em cada coluna apercebemo-nos de que, entre os que concluíram o 4.º ano de escolaridade, há 2.6% que afirmam concordar muito (CM) e 33.3% que assumem concordar (C). Quando somamos estas percentagens vemos que 35.9% destes agentes educativos indicam que, no mínimo, concordam que os educandos participam em atividades de grupo fora da escola (desportos, clubes). Existem ainda 17.9% que não discordam nem concordam (NDNC), 28.2% que discordam (D), enquanto que 17.9% discordam muito (DM).

Tabela 153 – *Crosstabulation*: nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) face ao Item 12

O meu educando participa em actividades de grupo fora da escola (desportos, clubes) (Item 12)	O nível mais elevado de habilitações literárias que obtive (Questão D)						Total
	4.º ano de escolaridade	6.º ano de escolaridade	9.º ano de escolaridade	12.º ano de escolaridade	Licenciatura	Mestrado/ Doutoramento	
	7	9	19	14	3	2	54
Discordo muito	13.0%	16.7%	35.2%	25.9%	5.6%	3.7%	100.0%
	<i>17.9%</i>	<i>14.3%</i>	<i>14.1%</i>	<i>9.1%</i>	<i>5.7%</i>	<i>20.0%</i>	<i>11.9%</i>
	<u>1.5%</u>	<u>2.0%</u>	<u>4.2%</u>	<u>3.1%</u>	<u>0.7%</u>	<u>0.4%</u>	<u>11.9%</u>
	11	18	35	43	5	2	114
Discordo	9.6%	15.8%	30.7%	37.7%	4.4%	1.8%	100.0%
	<i>28.2%</i>	<i>28.6%</i>	<i>25.9%</i>	<i>27.9%</i>	<i>9.4%</i>	<i>20.0%</i>	<i>25.1%</i>
	<u>2.4%</u>	<u>4.0%</u>	<u>7.7%</u>	<u>9.5%</u>	<u>1.1%</u>	<u>0.4%</u>	<u>25.1%</u>
	7	6	10	11	1	0	35
Não Discordo Nem Concordo	20.0%	17.1%	28.6%	31.4%	2.9%	0.0%	100.0%
	<i>17.9%</i>	<i>9.5%</i>	<i>7.4%</i>	<i>7.1%</i>	<i>1.9%</i>	<i>0.0%</i>	<i>7.7%</i>
	<u>1.5%</u>	<u>1.3%</u>	<u>2.2%</u>	<u>2.4%</u>	<u>0.2%</u>	<u>0.0%</u>	<u>7.7%</u>
	13	26	59	57	24	1	180
Concordo	7.2%	14.4%	32.8%	31.7%	13.3%	0.6%	100.0%
	<i>33.3%</i>	<i>41.3%</i>	<i>43.7%</i>	<i>37.0%</i>	<i>45.3%</i>	<i>10.0%</i>	<i>39.6%</i>
	<u>2.9%</u>	<u>5.7%</u>	<u>13.0%</u>	<u>12.6%</u>	<u>5.3%</u>	<u>0.2%</u>	<u>39.6%</u>
	1	4	12	29	20	5	71
Concordo Muito	1.4%	5.6%	16.9%	40.8%	28.2%	7.0%	100.0%
	<i>2.6%</i>	<i>6.3%</i>	<i>8.9%</i>	<i>18.8%</i>	<i>37.7%</i>	<i>50.0%</i>	<i>15.6%</i>
	<u>0.2%</u>	<u>0.9%</u>	<u>2.6%</u>	<u>6.4%</u>	<u>4.4%</u>	<u>1.1%</u>	<u>15.6%</u>
	39	63	135	154	53	10	454
Total	8.6%	13.9%	29.7%	33.9%	11.7%	2.2%	100.0%
	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>
	<u>8.6%</u>	<u>13.9%</u>	<u>29.7%</u>	<u>33.9%</u>	<u>11.7%</u>	<u>2.2%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

No que se refere aos encarregados de educação que concluíram o 6.º ano de escolaridade, há 6.3% que concordam muito (CM), enquanto que 41.3% referem que concordam (C). Ao somarmos estas percentagens observamos que menos de metade (47.6%) consideram que, no mínimo, concordam com esta afirmação. Há 9.5% que não discorda nem concorda (NDNC). Por último, observamos que 28.6% mencionam que discordam (D), enquanto que 14.3% afirmam que discordam muito (DM).

Relativamente aos encarregados de educação que concluíram o 9.º ano de escolaridade, há 8.9% que concordam muito (CM), enquanto que menos de metade (43.7%) refere que concorda (C). Quando somamos estas percentagens, observamos que 52.6% refere que, no mínimo, concorda com esta afirmação. Para além destes: 8.9% não discordam nem concordam (NDNC); 43.7% discordam (D); e 7.4% discordam muito (DM).

Relativamente aos que concluíram o 12.º ano de escolaridade, 18.8% afirmam que concordam muito (CM) e 37.0% referem que concordam (C). Quando somamos estas percentagens vemos que mais de metade (55.8%) afirmam que, no mínimo, concordam com este item. Para além disso, 7.1% referem que não discordam nem concordam (NDNC), 27.9% que discordam (D) e 9.1% que discordam muito (DM).

No que se refere aos encarregados de educação que concluíram uma licenciatura, observamos que 37.7% concordam muito (CM), enquanto que 45.3% concordam (C). Ao somarmos estas percentagens vemos que 83.0% referem que, no mínimo, concordam com esta afirmação. Há também uma percentagem de 1.9% não discorda nem concorda (NDNC). Por último, vemos que 9.4% discordam (D) e 5.7% discordam muito (DM).

No que concerne aos que concluíram um mestrado/doutoramento, vemos que metade (50.0%) concordam muito (CM), enquanto que 10.0% assinalam que concordam (C). Quando somamos estas percentagens, a maioria (60.0%) afirma que, no mínimo, concorda com esta afirmação. Vemos ainda que nenhum (0.0%) não discorda nem concorda (NDNC), enquanto que os restantes se dividem de forma igual: 20.0% discordam (D); e 20.0% discordam muito (DM).

Em síntese: são os encarregados de educação que afirmam ter concluído níveis de habilitações literárias mais elevados que tendem a concordar, mais frequentemente, que os educandos participam em atividades de grupo fora da escola (desportos, clubes).

No que concerne aos totais, há 55.2% destes encarregados de educação que afirmam que, no mínimo, concordam com este item. Destes: 3.1% concluiu o 4.º ano de escolaridade; 6.6% o 6.º ano de escolaridade; 15.6% o 9.º ano de escolaridade; 19.0% o 12.º ano de escolaridade; 9.7% uma licenciatura; e 1.3% um mestrado/doutoramento.

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre o nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) e se levam frequentemente o seu educando a peças de teatro ou a eventos musicais (Item 13). A Tabela 154 mostra a respetiva *crosstabulation*, que nos permite compreender melhor esta relação.

Através da análise das percentagens apresentadas em cada coluna vemos que entre os encarregados de educação que concluíram o 4.º ano de escolaridade, nenhum (0.0%) afirma que concorda muito (CM) e 17.9% afirma que concorda (C). Para além disso: 17.9% que não discordam nem concordam (NDNC); 33.3% discordam (D); e 30.8% discordam muito (DM). Para estes encarregados de educação, esta é uma atividade muito rara.

Tabela 154 – *Crosstabulation*: nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) face ao Item 13

Levo frequentemente o meu educando a peças de teatro ou a eventos musicais (Item 13)	O nível mais elevado de habilitações literárias que obtive (Questão D)						Total
	4.º ano de escolaridade	6.º ano de escolaridade	9.º ano de escolaridade	12.º ano de escolaridade	Licenciatura	Mestrado/ Doutoramento	
Discordo muito	12	8	14	12	2	0	48
	25.0%	16.7%	29.2%	25.0%	4.2%	0.0%	100.0%
	<i>30.8%</i>	<i>12.7%</i>	<i>10.4%</i>	<i>7.8%</i>	<i>3.8%</i>	<i>0.0%</i>	<i>10.6%</i>
	<u>2.6%</u>	<u>1.8%</u>	<u>3.1%</u>	<u>2.6%</u>	<u>0.4%</u>	<u>0.0%</u>	<u>10.6%</u>
Discordo	13	22	43	37	13	2	130
	10.0%	16.9%	33.1%	28.5%	10.0%	1.5%	100.0%
	<i>33.3%</i>	<i>34.9%</i>	<i>31.9%</i>	<i>24.0%</i>	<i>24.5%</i>	<i>20.0%</i>	<i>28.6%</i>
	<u>2.9%</u>	<u>4.8%</u>	<u>9.5%</u>	<u>8.1%</u>	<u>2.9%</u>	<u>0.4%</u>	<u>28.6%</u>
Não Discordo Nem Concordo	7	10	32	31	8	2	90
	7.8%	11.1%	35.6%	34.4%	8.9%	2.2%	100.0%
	<i>17.9%</i>	<i>15.9%</i>	<i>23.7%</i>	<i>20.1%</i>	<i>15.1%</i>	<i>20.0%</i>	<i>19.8%</i>
	<u>1.5%</u>	<u>2.2%</u>	<u>7.0%</u>	<u>6.8%</u>	<u>1.8%</u>	<u>0.4%</u>	<u>19.8%</u>
Concordo	7	21	43	66	27	3	167
	4.2%	12.6%	25.7%	39.5%	16.2%	1.8%	100.0%
	<i>17.9%</i>	<i>33.3%</i>	<i>31.9%</i>	<i>42.9%</i>	<i>50.9%</i>	<i>30.0%</i>	<i>36.8%</i>
	<u>1.5%</u>	<u>4.6%</u>	<u>9.5%</u>	<u>14.5%</u>	<u>5.9%</u>	<u>0.7%</u>	<u>36.8%</u>
Concordo Muito	0	2	3	8	3	3	19
	0.0%	10.5%	15.8%	42.1%	15.8%	15.8%	100.0%
	<i>0.0%</i>	<i>3.2%</i>	<i>2.2%</i>	<i>5.2%</i>	<i>5.7%</i>	<i>30.0%</i>	<i>4.2%</i>
	<u>0.0%</u>	<u>0.4%</u>	<u>0.7%</u>	<u>1.8%</u>	<u>0.7%</u>	<u>0.7%</u>	<u>4.2%</u>
Total	39	63	135	154	53	10	454
	8.6%	13.9%	29.7%	33.9%	11.7%	2.2%	100.0%
	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>
	<u>8.6%</u>	<u>13.9%</u>	<u>29.7%</u>	<u>33.9%</u>	<u>11.7%</u>	<u>2.2%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Quanto aos que concluíram o 6.º ano de escolaridade, há 3.2% que concordam muito (CM), enquanto que 33.3%, ou seja, um terço, referem que concordam (C). Ao somarmos estas percentagens observamos que há 36.5% que afirmam que, no mínimo, concordam que levam frequentemente o seu educando a peças de teatro ou a eventos musicais. Observamos, ainda, que 15.9% não discordam nem concordam (NDNC), enquanto que, entre os restantes, há 34.9% que discordam (D) e 12.7% que discordam muito (DM).

No que concerne aos que concluíram o 9.º ano de escolaridade, existe uma pequena percentagem (2.2%) que refere que concorda muito (CM), enquanto que 31.9% refere que concorda (C). Quando somamos estas percentagens, observamos que 34.1%, no mínimo, concordam com esta frase. Vemos ainda, que há: 23.7% que não discordam

nem concordam (NDNC); 31.9% que discordam (D); e 10.4% que discordam muito (DM).

Relativamente aos encarregados de educação que concluíram o 12.º ano de escolaridade, 5.2% concordam muito (CM), enquanto que 42.9% concordam (C). Ao somarmos estas percentagens vemos que há 48.1% destes agentes educativos que afirmam que, no mínimo, concordam com esta frase. Observamos que 20.1% referem que não discordam nem concordam (NDNC). De entre os restantes, 24.0% discordam (D), enquanto que 7.8% discordam muito (DM).

No que se refere aos encarregados de educação que concluíram uma licenciatura, vemos que 5.7% mencionam que concordam muito (CM), enquanto que 50.9% referem que concordam (C). Quando somamos estas percentagens, vemos que 56.6% assinalam que, no mínimo, concordam com esta afirmação. Existe uma pequena parte (15.1%) que não discorda nem concorda (NDNC). Entre os restantes, vemos que há 24.5% que discordam (D) e 3.8% que discordam muito (DM).

Quando analisamos os resultados dos que concluíram um mestrado/doutoramento, observamos que 30.0% assinalam que concordam muito (CM), enquanto que uma percentagem igual (30.0%) indica que concorda (C). Ao somarmos estas percentagens, percebemos que a maioria (60.0%) afirma que, no mínimo, concorda com esta frase. Para além destes, há 20.0% que afirmam que não discordam nem concordam (NDNC), 20.0% discordam (D) e nenhum (0.0%) discorda muito (DM).

Em síntese: são os encarregados de educação que mencionam ter concluído níveis de habilitações literárias mais elevados que tendem a concordar mais que levam frequentemente o seu educando a peças de teatro ou a eventos musicais. Há alguns encarregados de educação que mencionam ter concluído níveis mais moderados de habilitações literárias que afirmam, simultaneamente, que concordam que levam frequentemente o seu educando a peças de teatro ou a eventos musicais. Neste sentido, apercebemo-nos assim que esta não é uma relação direta perfeita.

No que concerne aos totais, ou seja, quando combinamos estas duas variáveis, há 41.0% destes agentes educativos que afirmam que, no mínimo, concordam com esta afirmação. Destes, vemos que: 1.5% concluiu o 4.º ano de escolaridade; 5.0% o 6.º ano de escolaridade; 10.2% o 9.º ano de escolaridade; 16.3% o 12.º ano de escolaridade; 6.6% uma licenciatura; e 1.4% um mestrado/doutoramento.

Quando cruzamos o nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D), com a frequência com que levam o seu educando a participar em atividades na

comunidade (Item 14), vemos que há uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.024$). A Tabela 155 apresenta a respectiva *crosstabulation*, que nos permite compreender melhor esta relação.

Tabela 155 – *Crosstabulation*: nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) face ao Item 14

Raramente levo o meu educando a participar em atividades na comunidade (Item 14)	O nível mais elevado de habilitações literárias que obtive (Questão D)						Total
	4.º ano de escolaridade	6.º ano de escolaridade	9.º ano de escolaridade	12.º ano de escolaridade	Licenciatura	Mestrado/ Doutoramento	
	2	5	6	2	2	0	17
Concordo Muito	11.8%	29.4%	35.3%	11.8%	11.8%	0.0%	100.0%
	5.1%	7.9%	4.4%	1.3%	3.8%	0.0%	3.7%
	<u>0.4%</u>	<u>1.1%</u>	<u>1.3%</u>	<u>0.4%</u>	<u>0.4%</u>	<u>0.0%</u>	<u>3.7%</u>
	10	21	41	34	9	2	117
Concordo	8.5%	17.9%	35.0%	29.1%	7.7%	1.7%	100.0%
	25.6%	33.3%	30.4%	22.1%	17.0%	20.0%	25.8%
	<u>2.2%</u>	<u>4.6%</u>	<u>9.0%</u>	<u>7.5%</u>	<u>2.0%</u>	<u>0.4%</u>	<u>25.8%</u>
	7	8	27	35	8	2	87
Não Discordo Nem Concordo	8.0%	9.2%	31.0%	40.2%	9.2%	2.3%	100.0%
	17.9%	12.7%	20.0%	22.7%	15.1%	20.0%	19.2%
	<u>1.5%</u>	<u>1.8%</u>	<u>5.9%</u>	<u>7.7%</u>	<u>1.8%</u>	<u>0.4%</u>	<u>19.2%</u>
	17	26	55	63	28	4	193
Discordo	8.8%	13.5%	28.5%	32.6%	14.5%	2.1%	100.0%
	43.6%	41.3%	40.7%	40.9%	52.8%	40.0%	42.5%
	<u>3.7%</u>	<u>5.7%</u>	<u>12.1%</u>	<u>13.9%</u>	<u>6.2%</u>	<u>0.9%</u>	<u>42.5%</u>
	3	3	6	20	6	2	40
Discordo muito	7.5%	7.5%	15.0%	50.0%	15.0%	5.0%	100.0%
	7.7%	4.8%	4.4%	13.0%	11.3%	20.0%	8.8%
	<u>0.7%</u>	<u>0.7%</u>	<u>1.3%</u>	<u>4.4%</u>	<u>1.3%</u>	<u>0.4%</u>	<u>8.8%</u>
	39	63	135	154	53	10	454
Total	8.6%	13.9%	29.7%	33.9%	11.7%	2.2%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>8.6%</u>	<u>13.9%</u>	<u>29.7%</u>	<u>33.9%</u>	<u>11.7%</u>	<u>2.2%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Através da análise das percentagens referentes a cada coluna vemos que, de entre os encarregados de educação que concluíram o 4.º ano de escolaridade, há 7.7% que discorda muito (DM), enquanto que menos de metade (43.6%) assinala que discorda (D). Quando somamos estas percentagens, vemos que um pouco mais de metade (51.3%) indicam que, no mínimo, discordam que raramente levam o seu educando a participar em atividades na comunidade. Para além destes, existem 17.9% dos encarregados de educação que referem não discordar nem concordar (NDNC). De entre os restantes, 25.6% concordam (C) e 5.1% concordam muito (CM).

Entre os encarregados de educação que mencionam ter concluído o 6.º ano de escolaridade, há 4.8% que discordam muito (DM) e 41.3% que discordam (D). Ao somarmos estas percentagens vemos que 46.1%, no mínimo, discordam. De entre os restantes vemos que há: 12.7% que não discordam nem concordam (NDNC); 33.3% que concordam (C); e 1.1% que discordam muito (DM).

Relativamente aos que concluíram o 9.º ano de escolaridade, há 4.4% que referem discordar muito (DM), enquanto que 40.7% afirmam discordar (D). Assim, existem 45.1% que, no mínimo, discordam com esta frase. Quanto aos restantes, vemos que: 20.0% não discordam nem concordam (NDNC); 30.4% concordam (C); e 4.4% concordam muito (CM).

Quanto aqueles que concluíram o 12.º ano de escolaridade, vemos que 13.0% discordam muito (DM), enquanto 40.9% discordam (D). Quando somamos estas percentagens vemos que existem 53.9% que mencionam, no mínimo, que discordam desta afirmação. Para além destes, 22.7% não discordam nem concordam (NDNC), 22.1% concordam (C) e 1.3% concordam muito (CM).

Ao analisarmos as percentagens referentes aos que concluíram uma licenciatura vemos que 11.3% discordam muito (DM), enquanto 52.8% discordam (D). Ao somarmos estas percentagens, 64.1% afirmam que, no mínimo, discordam. Dos restantes, 15.1% não discordam nem concordam (NDNC), 17.0% concordam (C) e 3.8% concordam muito (CM).

No que concerne os que concluíram um mestrado/doutoramento, observamos que 20.0% indicam que discordam muito (DM), enquanto que 40.0% referem que discordam (D). Portanto, 60.0% no mínimo concordam com esta afirmação. Vemos que há 20.0% que não discordam nem concordam (NDNC). De entre os restantes, há 20.0% que concordam (C), já que nenhum (0.0%) concorda muito (CM).

Em síntese: são os encarregados de educação que concluíram níveis de habilitações literárias mais elevados que tendem a assinalar, com mais frequência, que discordam que raramente levam o seu educando a participar em atividades na comunidade. Há, no entanto, alguns encarregados de educação que afirmam que concluíram níveis mais moderados de habilitações literárias e que também assinalam que discordam desta afirmação. Apercebemo-nos, assim, de que não existe uma relação direta perfeita entre estas variáveis, embora a relação entre elas seja estatisticamente muito significativa.

No que se refere aos totais, vemos que a maioria (51.3%) no mínimo discorda desta afirmação. De entre estes: 4.4% concluiu o 4.º ano de escolaridade; 6.4% o 6.º ano de escolaridade; 13.4% o 9.º ano de escolaridade; 18.3% o 12.º ano de escolaridade; 7.5% têm uma licenciatura; e 1.3% um mestrado/doutoramento.

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre o nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) face à frequência com que os encarregados de educação assumem levar os seus educandos a museus e galerias (Item 15). A Tabela 156 apresenta a respetiva *crosstabulation*, que nos permite compreender melhor esta relação.

Tabela 156 – *Crosstabulation*: nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) face ao Item 15

Levo frequentemente o meu educando a museus e galerias (Item 15)	O nível mais elevado de habilitações literárias que obtive (Questão D)						Total
	4.º ano de escolaridade	6.º ano de escolaridade	9.º ano de escolaridade	12.º ano de escolaridade	Licenciatura	Mestrado/Doutoramento	
Discordo muito	10	7	11	9	2	0	39
	25.6%	17.9%	28.2%	23.1%	5.1%	0.0%	100.0%
	<u>25.6%</u>	<u>11.1%</u>	<u>8.1%</u>	<u>5.8%</u>	<u>3.8%</u>	<u>0.0%</u>	<u>8.6%</u>
	<u>2.2%</u>	<u>1.5%</u>	<u>2.4%</u>	<u>2.0%</u>	<u>0.4%</u>	<u>0.0%</u>	<u>8.6%</u>
Discordo	13	25	49	51	15	1	154
	8.4%	16.2%	31.8%	33.1%	9.7%	0.6%	100.0%
	<u>33.3%</u>	<u>39.7%</u>	<u>36.3%</u>	<u>33.1%</u>	<u>28.3%</u>	<u>10.0%</u>	<u>33.9%</u>
	<u>2.9%</u>	<u>5.5%</u>	<u>10.8%</u>	<u>11.2%</u>	<u>3.3%</u>	<u>0.2%</u>	<u>33.9%</u>
Não Discordo Nem Concordo	4	12	44	38	12	0	110
	3.6%	10.9%	40.0%	34.5%	10.9%	0.0%	100.0%
	<u>10.3%</u>	<u>19.0%</u>	<u>32.6%</u>	<u>24.7%</u>	<u>22.6%</u>	<u>0.0%</u>	<u>24.2%</u>
	<u>0.9%</u>	<u>2.6%</u>	<u>9.7%</u>	<u>8.4%</u>	<u>2.6%</u>	<u>0.0%</u>	<u>24.2%</u>
Concordo	11	13	31	49	19	7	130
	8.5%	10.0%	23.8%	37.7%	14.6%	5.4%	100.0%
	<u>28.2%</u>	<u>20.6%</u>	<u>23.0%</u>	<u>31.8%</u>	<u>35.8%</u>	<u>70.0%</u>	<u>28.6%</u>
	<u>2.4%</u>	<u>2.9%</u>	<u>6.8%</u>	<u>10.8%</u>	<u>4.2%</u>	<u>1.5%</u>	<u>28.6%</u>
Concordo Muito	1	6	0	7	5	2	21
	4.8%	28.6%	0.0%	33.3%	23.8%	9.5%	100.0%
	<u>2.6%</u>	<u>9.5%</u>	<u>0.0%</u>	<u>4.5%</u>	<u>9.4%</u>	<u>20.0%</u>	<u>4.6%</u>
	<u>0.2%</u>	<u>1.3%</u>	<u>0.0%</u>	<u>1.5%</u>	<u>1.1%</u>	<u>0.4%</u>	<u>4.6%</u>
Total	39	63	135	154	53	10	454
	8.6%	13.9%	29.7%	33.9%	11.7%	2.2%	100.0%
	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>	<u>100.0%</u>
	<u>8.6%</u>	<u>13.9%</u>	<u>29.7%</u>	<u>33.9%</u>	<u>11.7%</u>	<u>2.2%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Ao analisarmos as percentagens apresentadas em cada coluna observamos que, de entre os encarregados de educação que concluíram o 4.º ano de escolaridade, existe uma pequena percentagem (2.6%) que concorda muito (CM), enquanto que 28.2%

afirma que concorda (C). Ao somarmos estas percentagens vemos que há 30.8% que indicam que, no mínimo, concordam que levam frequentemente o seu educando a museus e galerias. Há 10.3% que não discordam nem concordam (NDNC), enquanto que, entre os restantes, 33.3% discordam (D) e 25.6% discordam muito (DM).

Dos que mencionam ter concluído o 6.º ano de escolaridade, há 9.5% que concordam muito (CM), enquanto que 20.6% concordam (C). Quando somamos estas percentagens observamos que 30.1% afirmam que, no mínimo, concordam com esta frase. Vemos, ainda, que 19.0% não discordam nem concordam (NDNC). Dos restantes: 39.7% discordam (D); e 11.1% discordam muito (DM).

Relativamente aos que concluíram o 9.º ano de escolaridade, nenhum (0.0%) afirma que concorda muito (CM) e 23.0% opta por concordar (C). De entre os restantes, vemos que: 32.6% não discordam nem concordam (NDNC); 36.3% discordam (D); e 8.1% discordam muito (DM).

De entre os que concluíram o 12.º ano de escolaridade, observamos que 4.5% afirmam que concordam muito (CM), enquanto que 31.8% referem que concordam (C). Ao somarmos estas percentagens vemos que 36.3% assumem que, no mínimo, concordam com esta afirmação. Vemos que há ainda: 24.7% que referem não discordar nem concordar (NDNC); 33.1% que discordam (D); e 5.8% que discordam muito (DM).

Relativamente aos que concluíram uma licenciatura 9.4% referem que concordam muito (CM), enquanto que 35.8% concordam (C). Quando somamos estas percentagens vemos que 45.2% referem que, no mínimo, concordam com esta afirmação. Para além destes, há 22.6% que não discordam nem concordam (NDNC), 28.3% que discordam (D); e 3.8% que discordam muito (DM).

Entre os encarregados de educação que concluíram um mestrado/doutoramento, vemos que 20.0% assinalam que concordam muito (CM), enquanto que 70.0% mencionam que concordam (C). Observamos, assim, quando somamos estas percentagens, que há uma maioria de 90.0% que afirma que, no mínimo, concorda. No que se refere aos restantes, há 10.0% que discorda (D), já que nenhum (0.0%) afirma que não discorda nem concorda (NDNC), ou que discorda muito (DM).

Em síntese: são encarregados de educação que têm níveis de habilitações literárias mais elevados que tendem a concordar que levam frequentemente o seu educando a museus e galerias, embora esta atividade não seja muito frequente, em geral, no conjunto destes participantes.

No que se refere aos totais, ou seja, à conjugação destas duas variáveis, vemos que 2.6% afirmam que, no mínimo, concordam com este item. Destes, realçamos que: 3.5% concluiu o 4.º ano de escolaridade; 4.2% o 6.º ano de escolaridade; 6.8% o 9.º ano de escolaridade; 12.3% o 12.º ano de escolaridade; 5.3% têm uma licenciatura; e 1.9% um mestrado/doutoramento.

Quando cruzamos o nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D), com a afirmação sobre se o seu educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Item 16), vemos que há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.001$) entre estas variáveis. A Tabela 157 apresenta a respetiva *crosstabulation*, que nos permite compreender melhor esta relação.

Tabela 157 – *Crosstabulation*: nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) face ao Item 16

O meu educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Item 16)	O nível mais elevado de habilitações literárias que obteve (Questão D)						Total
	4.º ano de escolaridade	6.º ano de escolaridade	9.º ano de escolaridade	12.º ano de escolaridade	Licenciatura	Mestrado/Doutoramento	
	1	0	0	1	0	0	2
Discordo muito	50.0%	0.0%	0.0%	50.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	2.6%	0.0%	0.0%	0.6%	0.0%	0.0%	0.4%
	<u>0.2%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.2%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.4%</u>
	4	1	3	3	0	0	11
Discordo	36.4%	9.1%	27.3%	27.3%	0.0%	0.0%	100.0%
	10.3%	1.6%	2.2%	1.9%	0.0%	0.0%	2.4%
	<u>0.9%</u>	<u>0.2%</u>	<u>0.7%</u>	<u>0.7%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>2.4%</u>
	5	4	6	5	2	0	22
Não Discordo Nem Concordo	22.7%	18.2%	27.3%	22.7%	9.1%	0.0%	100.0%
	12.8%	6.3%	4.4%	3.2%	3.8%	0.0%	4.8%
	<u>1.1%</u>	<u>0.9%</u>	<u>1.3%</u>	<u>1.1%</u>	<u>0.4%</u>	<u>0.0%</u>	<u>4.8%</u>
	22	41	96	93	30	4	286
Concordo	7.7%	14.3%	33.6%	32.5%	10.5%	1.4%	100.0%
	56.4%	65.1%	71.1%	60.4%	56.6%	40.0%	63.0%
	<u>4.8%</u>	<u>9.0%</u>	<u>21.1%</u>	<u>20.5%</u>	<u>6.6%</u>	<u>0.9%</u>	<u>63.0%</u>
	7	17	30	52	21	6	133
Concordo Muito	5.3%	12.8%	22.6%	39.1%	15.8%	4.5%	100.0%
	17.9%	27.0%	22.2%	33.8%	39.6%	60.0%	29.3%
	<u>1.5%</u>	<u>3.7%</u>	<u>6.6%</u>	<u>11.5%</u>	<u>4.6%</u>	<u>1.3%</u>	<u>29.3%</u>
	39	63	135	154	53	10	454
Total	8.6%	13.9%	29.7%	33.9%	11.7%	2.2%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>8.6%</u>	<u>13.9%</u>	<u>29.7%</u>	<u>33.9%</u>	<u>11.7%</u>	<u>2.2%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Quando analisamos as percentagens apresentadas em cada coluna vemos que, de entre os encarregados de educação que concluíram o 4.º ano de escolaridade, existem

17.9% que concordam muito (CM) com esta afirmação, enquanto que a maioria (56.4%) afirma que concorda (C). Quando somamos estas percentagens vemos que 74.3% indicam que, no mínimo, concordam que o seu educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Vemos que 12.8% não discordam nem concordam (NDNC), enquanto que, entre os restantes, há 10.3% que discordam (D) e 2.6% que discordam muito (DM).

No que concerne aos que mencionam ter concluído o 6.º ano de escolaridade, há 27.0% que concordam muito (CM), enquanto que a maioria (65.1%) refere que concorda (C). Ao somarmos estas percentagens vemos que 92.1% afirmam que, no mínimo, concordam com esta frase. Para além destes, 6.3% que não discordam nem concordam (NDNC), 1.6% que discordam (D) e nenhum (0.0%) discorda muito (DM).

Quando analisamos as percentagens referentes aos encarregados de educação que concluíram o 9.º ano de escolaridade, vemos que 22.2% afirmam que concordam muito (CM) e que 71.1% referem que concordam (C). Vemos que há 4.4% que não discordam nem concordam (NDNC), enquanto que os restantes 2.2% afirmam que discordam (D), já que nenhum (0.0%) refere que discorda muito (DM).

No que se refere aos que concluíram o 12.º ano de escolaridade, observamos que 33.8% assinalam que concordam muito (CM), enquanto que 60.4% referem que concordam (C). Quando somamos estas percentagens vemos que há 94.2% destes agentes educativos que, no mínimo, concordam com esta afirmação. Para além destes, há ainda: 3.2% que mencionam que não discordam nem concordam (NDNC); 1.9% afirmam que discordam (D); e 0.6% que discordam muito (DM).

Quanto aos que concluíram uma licenciatura, observamos que 39.6% optam por concordar muito (CM), enquanto que 56.6% indicam que concordam (C). Ao somarmos estas percentagens apercebemo-nos de que 96.2% referem que, no mínimo, concordam com esta afirmação. Observamos que os restantes (3.8%) não discordam nem concordam (NDNC), já que nenhum (0.0%) indica que discorda (D), ou que discorda muito (DM).

Entre os encarregados de educação que concluíram um mestrado/doutoramento, vemos que 60.0% indicam que concordam muito (CM). Os restantes (40.0%) referem que concordam (C), já que nenhum (0.0%) não discorda nem concorda (NDNC), discorda (D) ou discorda muito (DM).

Em síntese: são os encarregados de educação que mencionam ter concluído níveis de habilitações literárias mais elevados que tendem a concordar, com mais

frequência, que o seu educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem.

Quanto aos totais, ou seja, à conjugação destas duas variáveis, vemos que 92.3% afirmam que, no mínimo, concordam (C) com esta afirmação. Entre estes, vemos que: 6.3% concluiu o 4.º ano de escolaridade; 12.7% o 6.º ano de escolaridade; 27.7% o 9.º ano de escolaridade; 32.0% o 12.º ano de escolaridade; 11.2% têm uma licenciatura; e 2.2% um mestrado/doutoramento.

Ao cruzarmos o nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) com a frase a abordagem da escola em relação à disciplina encoraja a autodisciplina (Item 17) observamos que há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.012$). A Tabela 158 apresenta a respetiva *crosstabulation*, que nos permite o acesso a uma compreensão mais aprofundada desta relação.

Tabela 158 – *Crosstabulation*: nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) face ao Item 17

A abordagem da escola em relação à disciplina encoraja a autodisciplina (Item 17)	O nível mais elevado de habilitações literárias que obtive (Questão D)						Total
	4.º ano de escolaridade	6.º ano de escolaridade	9.º ano de escolaridade	12.º ano de escolaridade	Licenciatura	Mestrado/Doutoramento	
	0	0	1	1	0	0	2
Discordo muito	0.0%	0.0%	50.0%	50.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	<i>0.0%</i>	<i>0.0%</i>	<i>0.7%</i>	<i>0.6%</i>	<i>0.0%</i>	<i>0.0%</i>	<i>0.4%</i>
	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.2%</u>	<u>0.2%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.4%</u>
	7	1	3	2	2	1	16
Discordo	43.8%	6.2%	18.8%	12.5%	12.5%	6.2%	100.0%
	<i>17.9%</i>	<i>1.6%</i>	<i>2.2%</i>	<i>1.3%</i>	<i>3.8%</i>	<i>10.0%</i>	<i>3.5%</i>
	<u>1.5%</u>	<u>0.2%</u>	<u>0.7%</u>	<u>0.4%</u>	<u>0.4%</u>	<u>0.2%</u>	<u>3.5%</u>
	8	10	23	23	8	1	73
Não Discordo Nem Concordo	11.0%	13.7%	31.5%	31.5%	11.0%	1.4%	100.0%
	<i>20.5%</i>	<i>15.9%</i>	<i>17.0%</i>	<i>14.9%</i>	<i>15.1%</i>	<i>10.0%</i>	<i>16.1%</i>
	<u>1.8%</u>	<u>2.2%</u>	<u>5.1%</u>	<u>5.1%</u>	<u>1.8%</u>	<u>0.2%</u>	<u>16.1%</u>
	21	46	91	104	30	3	295
Concordo	7.1%	15.6%	30.8%	35.3%	10.2%	1.0%	100.0%
	<i>53.8%</i>	<i>73.0%</i>	<i>67.4%</i>	<i>67.5%</i>	<i>56.6%</i>	<i>30.0%</i>	<i>65.0%</i>
	<u>4.6%</u>	<u>10.1%</u>	<u>20.0%</u>	<u>22.9%</u>	<u>6.6%</u>	<u>0.7%</u>	<u>65.0%</u>
	3	6	17	24	13	5	68
Concordo Muito	4.4%	8.8%	25.0%	35.3%	19.1%	7.4%	100.0%
	<i>7.7%</i>	<i>9.5%</i>	<i>12.6%</i>	<i>15.6%</i>	<i>24.5%</i>	<i>50.0%</i>	<i>15.0%</i>
	<u>0.7%</u>	<u>1.3%</u>	<u>3.7%</u>	<u>5.3%</u>	<u>2.9%</u>	<u>1.1%</u>	<u>15.0%</u>
	39	63	135	154	53	10	454
Total	8.6%	13.9%	29.7%	33.9%	11.7%	2.2%	100.0%
	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>
	<u>8.6%</u>	<u>13.9%</u>	<u>29.7%</u>	<u>33.9%</u>	<u>11.7%</u>	<u>2.2%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Quando analisamos as percentagens referentes a cada coluna observamos que, de entre os encarregados de educação que concluíram o 4.º ano de escolaridade, há 7.7% que concordam muito (CM), enquanto que a maioria (53.8%) afirma que concorda (C). Ao somarmos estas percentagens vemos que 61.5% indicam que, no mínimo, concordam que a abordagem da escola em relação à disciplina encoraja a autodisciplina. Vemos que há ainda 20.5% que não discordam nem concordam (NDNC), enquanto que os restantes (17.9%) referem que discordam (D), pois nenhum (0.0%) discorda muito (DM).

No que se refere aos que mencionam ter concluído o 6.º ano de escolaridade, há 9.5% que concordam muito (CM), enquanto que a maioria (73.0%) afirma que concorda (C). Ao somarmos estas percentagens, observamos que 82.5% afirmam que, no mínimo, concordam. Vemos ainda que 15.9% não discordam nem concordam (NDNC), enquanto que os restantes (1.6%) discordam (D), pois nenhum (0.0%) discorda muito (DM).

Quanto aos que concluíram o 9.º ano de escolaridade, existem 12.6% que concordam muito (CM) e 67.4% que concordam (C), ou seja, 80.0% no mínimo concordam com esta afirmação. De entre os restantes, vemos que: 17.0% não discordam nem concordam (NDNC); 2.2% discordam (D); e 0.7% discordam muito (DM).

Relativamente aos que concluíram o 12.º ano de escolaridade, vemos que 15.6% afirmam que concordam muito (CM), enquanto que 67.5% referem que concordam (C). Quando somamos estas percentagens, vemos que há 83.1% que assumem, no mínimo, que concordam com esta afirmação. Há também 14.9% que mencionam que não discordam nem concordam (NDNC), 1.3% que discordam (D), enquanto que os restantes (0.6%) discordam muito (DM).

Quando analisamos as percentagens referentes aos encarregados de educação que concluíram uma licenciatura, 24.5% mencionam que concordam muito (CM), enquanto que 56.6% referem que concordam (C). Ao somarmos estas percentagens, vemos que 81.1% afirmam que, no mínimo, concordam. Há ainda 15.1% que não discordam nem concordam (NDNC), enquanto que os restantes 3.8% que indicam que discordam (D), já que nenhum (0.0%) refere que discorda muito (DM).

Dos encarregados de educação que concluíram um mestrado/doutoramento, metade (50.0%) concordam muito (CM), enquanto que 30.0% referem que concordam (C). Quando somamos estas percentagens vemos que há a maioria (80%) refere que, no mínimo, concorda. Vemos que dos restantes 10.0% não discordam nem concordam

(NDNC), 10.0% destes encarregados de educação afirmam que discordam (D), enquanto que nenhum afirma que discorda muito (DM).

Em síntese: são os encarregados de educação que mencionam ter níveis de habilitações literárias mais elevados que tendem a concordar, mais frequentemente, que a abordagem da escola em relação à disciplina encoraja a autodisciplina.

No que se refere aos totais, ou seja, à conjugação destas duas variáveis, vemos que 80.0% referem que, no mínimo, concordam com este item. De entre estes, vemos que: 5.3% concluiu o 4.º ano de escolaridade; 11.4% o 6.º ano de escolaridade; 23.7% o 9.º ano de escolaridade; 28.2% o 12.º ano de escolaridade; 9.5% têm uma licenciatura; e 1.1% um mestrado/doutoramento.

Há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.002$) entre o nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) e não conseguir compreender os resultados nos testes de avaliação (Item 19). A Tabela 159 mostra a respetiva *crosstabulation*, que nos permite compreender melhor esta relação.

Tabela 159 – *Crosstabulation*: nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) face ao Item 19

Não consigo compreender completamente os resultados nos testes de avaliação sumativa do meu educando (Item 19)	O nível mais elevado de habilitações literárias que obtive (Questão D)						Total
	4.º ano de escolaridade	6.º ano de escolaridade	9.º ano de escolaridade	12.º ano de escolaridade	Licenciatura	Mestrado/Doutoramento	
	1	5	6	5	3	1	21
Concordo Muito	4.8%	23.8%	28.6%	23.8%	14.3%	4.8%	100.0%
	2.6%	7.9%	4.4%	3.2%	5.7%	10.0%	4.6%
	0.2%	1.1%	1.3%	1.1%	0.7%	0.2%	4.6%
	15	17	28	32	5	1	98
Concordo	15.3%	17.3%	28.6%	32.7%	5.1%	1.0%	100.0%
	38.5%	27.0%	20.7%	20.8%	9.4%	10.0%	21.6%
	3.3%	3.7%	6.2%	7.0%	1.1%	0.2%	21.6%
	8	14	33	28	5	2	90
Não Discordo Nem Concordo	8.9%	15.6%	36.7%	31.1%	5.6%	2.2%	100.0%
	20.5%	22.2%	24.4%	18.2%	9.4%	20.0%	19.8%
	1.8%	3.1%	7.3%	6.2%	1.1%	0.4%	19.8%
	14	23	59	80	31	6	213
Discordo	6.6%	10.8%	27.7%	37.6%	14.6%	2.8%	100.0%
	35.9%	36.5%	43.7%	51.9%	58.5%	60.0%	46.9%
	3.1%	5.1%	13.0%	17.6%	6.8%	1.3%	46.9%
	1	4	9	9	9	0	32
Discordo muito	3.1%	12.5%	28.1%	28.1%	28.1%	0.0%	100.0%
	2.6%	6.3%	6.7%	5.8%	17.0%	0.0%	7.0%
	0.2%	0.9%	2.0%	2.0%	2.0%	0.0%	7.0%
	39	63	135	154	53	10	454
Total	8.6%	13.9%	29.7%	33.9%	11.7%	2.2%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	8.6%	13.9%	29.7%	33.9%	11.7%	2.2%	100.0%

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; percentagens por coluna; percentagens do total

Através da análise das percentagens apresentadas em cada coluna observamos que, entre os encarregados de educação que concluíram o 4.º ano de escolaridade, há 2.6% que referem discordar muito (DM), enquanto que 35.9% afirmam que discordam (D). Quando somamos estas percentagens vemos que 38.5% indicam que, no mínimo, discordam que não conseguem compreender completamente os resultados nos testes de avaliação sumativa do educando (Item 19). Observamos, ainda, que há 20.5% que referem não discordar nem concordar (NDNC), 38.5% que consideram concordar (C) e 2.6% admitem que concordam muito (CM).

Entre os que assinalam ter concluído o 6.º ano de escolaridade, 6.3% discordam muito (DM), enquanto que 36.5% mencionam que discordam (D). Quando somamos estas percentagens apercebemo-nos de que há 42.8% que afirmam que, no mínimo, discordam desta afirmação. De entre os restantes, vemos que: 22.2% não discordam nem concordam (NDNC); 27.0% concordam (C); e 7.9% que discordam muito (DM).

No que concerne aos que concluíram o 9.º ano de escolaridade, observamos que: 6.7% discordam muito (DM); e 43.7% discordam (D). Assim, a maioria (50.4%) afirma que, no mínimo, discorda desta afirmação. De entre os restantes, vemos que: 24.4% não discordam nem concordam (NDNC); 20.7% concordam (C); e 4.4% concordam muito (CM).

No que se refere aos que concluíram o 12.º ano de escolaridade vemos que: 5.8% afirmam que discordam muito (DM); e 51.9% referem que discordam (D). Ao somarmos estas percentagens apercebemo-nos de que 57.7% referem que, no mínimo, discordam. Para além destes, 18.2% não discordam nem concordam (NDNC), 20.8% concordam (C); e 3.2% concordam muito (CM).

No que concerne aos encarregados de educação que concluíram uma licenciatura observamos que 17.0% discordam muito (DM), enquanto a maioria (58.5%) refere que discorda (D). Ao somarmos estas percentagens vemos que 75.5% afirmam que, no mínimo, discordam. Vemos que 5.7% discordam (D), enquanto que 9.4% não discordam nem concordam (NDNC) e 9.4% discordam muito (CM).

Quanto aos que têm um mestrado/doutoramento, nenhum (0.0%) afirma que discorda muito (DM), enquanto que 60.0% referem que discordam (D). Existem 20.0% que não discordam nem concordam (NDNC), enquanto que os restantes se dividem de forma idêntica: (10%) concordam (C); e (10.0%) concordam muito (CM).

Em síntese: são os encarregados de educação que revelam ter níveis de habilitações literárias mais elevados que tendem a discordar, mais frequentemente, que não conseguem compreender completamente os resultados nos testes de avaliação sumativa do seu educando.

No que concerne aos totais, vemos que a maioria (53.9%) afirma que, no mínimo, discorda. De entre estes, apercebemo-nos que: 3.3% concluiu o 4.º ano de escolaridade; 6.0% o 6.º ano de escolaridade; 15.0% o 9.º ano de escolaridade; 19.6% o 12.º ano de escolaridade; 8.8% têm uma licenciatura; e 1.3% um mestrado/doutoramento (0.0%).

5.2.3.2.4. Relação entre o nível de habilitações literárias que os encarregados de educação esperam que os educandos venham a concluir e os itens da escala PPIRC

A Tabela 160 apresenta os resultados referentes aos cruzamentos entre o nível de habilitações literárias que os encarregados de educação esperam que os educandos venham a concluir (Questão F) e os itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Há cinco relações estatisticamente muito significativas entre a Questão F e os Itens 3, 11, 12, 13 e 15, bem como duas relações estatisticamente significativas, entre a Questão F e aos Itens 4 e 16.

Tabela 160 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao nível de habilitações literárias que os encarregados de educação esperam que os educandos venham a concluir (Questão F) em relação aos Itens 3, 4, 11, 12, 13, 15 e 16

Q vs I	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
F vs 3	14.785	0.001*
F vs 4	7.138	0.028**
F vs 11	19.261	0.000*
F vs 12	11.546	0.003*
F vs 13	26.808	0.000*
F vs 15	18.950	0.000*
F vs 16	6.605	0.037**

*Estatisticamente muito significativo

**Estatisticamente significativo

Ao cruzarmos o nível de habilitações literárias que os encarregados de educação esperam que os educandos venham a concluir (Questão F) face à satisfação com o sucesso académico do seu educando (Item 3), encontramos uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.001$). A Tabela 161 apresenta a respetiva *crosstabulation*, que nos permite o aceder a uma compreensão mais conseguida desta relação.

Tabela 161 – *Crosstabulation*: nível de habilitações literárias que os encarregados de educação esperam que os educandos venham a concluir (Questão F) e o Item 3

Estou satisfeito com o sucesso académico do meu educando, neste ano lectivo (Item 3)	O nível mais elevado de habilitações literárias que espero que o meu educando venha a concluir (Questão F)			Total
	9.º ano	12.º ano	Ensino Universitário	
	0	10	22	32
Discordo muito	0.0%	31.2%	68.8%	100.0%
	<i>0.0%</i>	<i>11.4%</i>	<i>6.1%</i>	<i>7.1%</i>
	<u>0.0%</u>	<u>2.2%</u>	<u>4.9%</u>	<u>7.1%</u>
	1	27	79	107
Discordo	0.9%	25.2%	73.8%	100.0%
	<i>16.7%</i>	<i>30.7%</i>	<i>22.0%</i>	<i>23.6%</i>
	<u>0.2%</u>	<u>6.0%</u>	<u>17.4%</u>	<u>23.6%</u>
	0	21	42	63
Não Discordo Nem Concordo	0.0%	33.3%	66.7%	100.0%
	<i>0.0%</i>	<i>23.9%</i>	<i>11.7%</i>	<i>13.9%</i>
	<u>0.0%</u>	<u>4.6%</u>	<u>9.3%</u>	<u>13.9%</u>
	4	23	180	207
Concordo	1.9%	11.1%	87.0%	100.0%
	<i>66.7%</i>	<i>26.1%</i>	<i>50.1%</i>	<i>45.7%</i>
	<u>0.9%</u>	<u>5.1%</u>	<u>39.7%</u>	<u>45.7%</u>
	1	7	36	44
Concordo Muito	2.3%	15.9%	81.8%	100.0%
	<i>16.7%</i>	<i>8.0%</i>	<i>10.0%</i>	<i>9.7%</i>
	<u>0.2%</u>	<u>1.5%</u>	<u>7.9%</u>	<u>9.7%</u>
	6	88	359	453
Total	1.3%	19.4%	79.2%	100.0%
	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>
	<u>1.3%</u>	<u>19.4%</u>	<u>79.2%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Através da análise das percentagens referentes a cada coluna vemos que, no que se refere aos encarregados de educação que afirmam que o nível mais elevado de habilitações literárias que esperam que os educandos venham a concluir se situa no 9.º ano de escolaridade, há 16.7% que mencionam que concordam muito (CM), enquanto que 66.7% referem que concordam (C), ou seja, 83.4% estão satisfeitos com o sucesso escolar dos educandos. Nenhum opta por não discordar nem concordar (NDNC). Dos restantes, 16.7% discordam (D) e nenhum (0.0%) discorda muito (DM).

Entre os encarregados de educação que esperam que os educandos concluam o 12.º ano de escolaridade, observamos que: 8.0% afirmam que concordam muito (CM); 26.1% mencionam que concordam (C), ou seja, há 34.1% satisfeitos com o sucesso

escolar dos educandos. Para além destes, 23.9% não discordam nem concordam (NDNC), 30.7% discordam (D) e 11.4% discordam muito (DM).

No grupo dos que esperam que os educandos concluam o ensino superior: 10.0% optam por concordar muito (CM); 50.1% afirmam que concordam, pelo que 60.1% estão satisfeitos com o sucesso escolar dos educandos. Dos restantes, 11.7% não discordam nem concordam (NDNC), 22.0% discordam (D) e 6.1% consideram que discordam muito (DM).

Em síntese: são os encarregados de educação que esperam que os educandos concluam o 12.º ano de escolaridade que têm menor grau de satisfação com o sucesso escolar dos educandos e são os que têm expectativas de conclusão do 9.º ano de escolaridade o que indicam maior grau de satisfação.

Relativamente aos totais, ou seja, quando combinamos estas variáveis, vemos que a maioria (55.4%) assinala, no mínimo, que concorda que está satisfeita com o sucesso académico do educando. Destes, vemos que: 1.1% que esperam que os educandos venham a concluir o 9.º ano de escolaridade; 6.6% esperam que os educandos venham a concluir o 12.º ano de escolaridade; e 47.6% referem que essa expectativa se situa ao nível do ensino universitário.

Há uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.028$) entre o nível de habilitações literárias que os encarregados de educação esperam que os educandos venham a concluir (Questão F), e o seu educando ser encorajado a ficar orgulhoso com os seus sucessos (Item 4). A Tabela 162 mostra a respetiva *crosstabulation*, que nos permite compreender melhor esta relação.

Quando acedemos às percentagens apresentadas em cada coluna vemos que, no que se refere ao grupo de encarregados de educação que assinalam que o nível mais elevado de habilitações literárias que esperam que os educandos venham a concluir se situa ao nível do 9.º ano de escolaridade, há 33.3% que concordam muito (CM), 50.0% concordam (C), ou seja, 83.4%, no mínimo, concordam, enquanto que os restantes 16.7% não discordam nem concordam (NDNC), já que nenhum (0.0%) destes agentes educativos opta por discordar (D), ou por discordar muito (DM).

Quanto aos que afirmam que esperam que os educandos concluam o 12.º ano de escolaridade, 14.8% referem que concordam muito (CM), 62.5% mencionam que concordam (C), cujo somatório indica que 77.3%, no mínimo, concordam e 12.5% não discordam nem concordam (NDNC). Os restantes 10.2% afirmam que discordam (0.0%), já que nenhum (0.0%) discorda muito (DM).

Tabela 162 – *Crosstabulation*: nível de habilitações literárias que os encarregados de educação esperam que os educandos venham a concluir (Questão F) e a Item 4

O meu educando é encorajado a ficar orgulhoso com os seus sucessos (Item 4)	O nível mais elevado de habilitações literárias que espero que o meu educando venha a concluir (Questão F)			Total
	9.º ano	12.º ano	Ensino Universitário	
	0	0	2	2
Discordo muito	0.0%	0.0%	100.0%	100.0%
	<i>0.0%</i>	<i>0.0%</i>	<i>0.6%</i>	<i>0.4%</i>
	<u>0.0%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.4%</u>	<u>0.4%</u>
	0	9	19	28
Discordo	0.0%	32.1%	67.9%	100.0%
	<i>0.0%</i>	<i>10.2%</i>	<i>5.3%</i>	<i>6.2%</i>
	<u>0.0%</u>	<u>2.0%</u>	<u>4.2%</u>	<u>6.2%</u>
	1	11	31	43
Não Discordo Nem Concordo	2.3%	25.6%	72.1%	100.0%
	<i>16.7%</i>	<i>12.5%</i>	<i>8.6%</i>	<i>9.5%</i>
	<u>0.2%</u>	<u>2.4%</u>	<u>6.8%</u>	<u>9.5%</u>
	3	55	213	271
Concordo	1.1%	20.3%	78.6%	100.0%
	<i>50.0%</i>	<i>62.5%</i>	<i>59.3%</i>	<i>59.8%</i>
	<u>0.7%</u>	<u>12.1%</u>	<u>47.0%</u>	<u>59.8%</u>
	2	13	94	109
Concordo Muito	1.8%	11.9%	86.2%	100.0%
	<i>33.3%</i>	<i>14.8%</i>	<i>26.2%</i>	<i>24.1%</i>
	<u>0.4%</u>	<u>2.9%</u>	<u>20.8%</u>	<u>24.1%</u>
	6	88	359	453
Total	1.3%	19.4%	79.2%	100.0%
	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>
	<u>1.3%</u>	<u>19.4%</u>	<u>79.2%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

No que se refere aos que esperam que os educandos concluam o ensino superior, 26.2% optam por concordar muito (CM), 59.3% indicam que concordam, pelo que 85.5%, no mínimo, concordam e 8.6% afirmam que não discordam nem concordam (NDNC). Entre os restantes, vemos que 5.3% afirmam que discordam (D), enquanto que 0.6% indicam que discordam muito (DM).

Em síntese: são os encarregados de educação, que assinalam expectativas mais elevadas, face ao nível de habilitações literárias que esperam que o educando venha a concluir que tendem assumir, com mais frequência, que concordam que este é encorajado a ficar orgulhoso com os seus sucessos.

No que se refere aos totais, ou seja, quando combinamos estas variáveis, vemos que a maioria (83.9%) assinala que, no mínimo, concorda que o seu educando é

encorajado a ficar orgulhoso com os seus sucessos (Item 4). De entre estes, vemos que: 10.1% que esperam que os educandos venham a concluir o 9.º ano de escolaridade; 15.0% esperam que conclua 12.º ano de escolaridade; e 67.8% afirmam que essa expectativa se situa ao nível do ensino universitário.

Quando cruzamos o nível de habilitações literárias que o encarregado de educação espera que o educando venha a concluir (Questão F) e se o educando frequenta aulas fora da escola (música, dança, artes marciais, natação) (Item 11), observamos que há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$). A Tabela 163 apresenta a respetiva *crosstabulation*, que nos permite compreender melhor esta relação.

Tabela 163 – *Crosstabulation*: nível de habilitações literárias que os encarregados de educação esperam que os educandos venham a concluir (Questão F) e o Item 11

O meu educando frequenta aulas fora da escola (música, dança, artes marciais, natação) (Item 11)	O nível mais elevado de habilitações literárias que espero que o meu educando venha a concluir (Questão F)			Total
	9.º ano	12.º ano	Ensino Universitário	
	2	18	35	55
Discordo muito	3.6%	32.7%	63.6%	100.0%
	33.3%	20.5%	9.7%	12.1%
	<u>0.4%</u>	<u>4.0%</u>	<u>7.7%</u>	<u>12.1%</u>
	3	30	105	138
Discordo	2.2%	21.7%	76.1%	100.0%
	50.0%	34.1%	29.2%	30.5%
	<u>0.7%</u>	<u>6.6%</u>	<u>23.2%</u>	<u>30.5%</u>
	0	13	21	34
Não Discordo Nem Concordo	0.0%	38.2%	61.8%	100.0%
	0.0%	14.8%	5.8%	7.5%
	<u>0.0%</u>	<u>2.9%</u>	<u>4.6%</u>	<u>7.5%</u>
	1	21	141	163
Concordo	0.6%	12.9%	86.5%	100.0%
	16.7%	23.9%	39.3%	36.0%
	<u>0.2%</u>	<u>4.6%</u>	<u>31.1%</u>	<u>36.0%</u>
	0	6	57	63
Concordo Muito	0.0%	9.5%	90.5%	100.0%
	0.0%	6.8%	15.9%	13.9%
	<u>0.0%</u>	<u>1.3%</u>	<u>12.6%</u>	<u>13.9%</u>
	6	88	359	453
Total	1.3%	19.4%	79.2%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>1.3%</u>	<u>19.4%</u>	<u>79.2%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Através da análise das percentagens apresentadas em cada coluna observamos que, entre os encarregados de educação que assinalam que, o nível mais elevado de habilitações literárias que espera que o educando venha a concluir se situa ao nível do 9.º ano de escolaridade, nenhum (0.0%) concorda muito (CM), enquanto que 16.7% concorda (C). Vemos ainda que nenhum (0.0%) destes encarregados de educação opta por não discordar nem concordar (NDNC), enquanto que entre os restantes: há 50.0% que discordam (D); e 33.3% que discordam muito (DM), ou seja, a maioria (83.3%) não frequenta este tipo de atividades fora da escola.

No que se refere aos encarregados de educação que esperam que os educandos concluam o 12.º ano de escolaridade, 6.8% mencionam que concordam muito (CM); 23.9% referem que concordam (C); e 14.8% indicam que não discordam nem concordam (NDNC). Há, ainda, 34.1% que assinalam que discordam (D), enquanto que 20.5% afirmam que discordam muito (DM), ou seja, 54.6% que não praticam estas atividades.

No que se refere aos que esperam que os educandos avancem até ao ensino superior, apercebemo-nos de que 15.9% concordam muito (CM), 39.3% concordam e 5.8% não discordam nem concordam (NDNC). Para além destes, 29.2% afirmam discordar (D) e 9.7% discordam muito (DM), pelo que 36.9% não participa nestas atividades.

Em síntese: são os encarregados de educação que expressam expectativas mais elevadas quanto ao nível de habilitações literárias que esperam que o educando venha a concluir que tendem a assinalar, com mais frequência, que concordam que o seu educando frequenta aulas fora da escola (música, dança, artes marciais, natação).

Relativamente aos totais, ou seja, quando combinamos estas variáveis, observamos que há 49.9% que referem, no mínimo, que concordam com esta frase. Entre estes, vemos que: 0.2% que esperam que os educandos venham a concluir o 9.º ano de escolaridade; 5.9% o 12.º ano de escolaridade; e 43.7% o ensino superior.

Ao cruzarmos o nível de habilitações literárias que os encarregados de educação esperam que os educandos venham a concluir (Questão F) com o educando participar em atividades de grupo fora da escola (desportos, clubes) (Item 12), vemos que há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.003$) entre estas variáveis. A Tabela 164 apresenta a respetiva *crosstabulation*, que nos permite o acesso a uma compreensão mais aprofundada desta relação.

Tabela 164 – *Crosstabulation*: nível de habilitações literárias que os encarregados de educação esperam que os educandos venham a concluir (Questão F) e ao Item 12

O meu educando participa em actividades de grupo fora da escola (desportos, clubes) (Item 12)	O nível mais elevado de habilitações literárias que espero que o meu educando venha a concluir (Questão F)			Total
	9.º ano	12.º ano	Ensino Universitário	
Discordo muito	2	17	34	53
	3.8%	32.1%	64.2%	100.0%
	33.3%	19.3%	9.5%	11.7%
	<u>0.4%</u>	<u>3.8%</u>	<u>7.5%</u>	<u>11.7%</u>
Discordo	2	23	88	113
	1.8%	20.4%	77.9%	100.0%
	33.3%	26.1%	24.5%	24.9%
	<u>0.4%</u>	<u>5.1%</u>	<u>19.4%</u>	<u>24.9%</u>
Não Discordo Nem Concordo	0	12	23	35
	0.0%	34.3%	65.7%	100.0%
	0.0%	13.6%	6.4%	7.7%
	<u>0.0%</u>	<u>2.6%</u>	<u>5.1%</u>	<u>7.7%</u>
Concordo	2	26	152	180
	1.1%	14.4%	84.4%	100.0%
	33.3%	29.5%	42.3%	39.7%
	<u>0.4%</u>	<u>5.7%</u>	<u>33.6%</u>	<u>39.7%</u>
Concordo Muito	0	10	62	72
	0.0%	13.9%	86.1%	100.0%
	0.0%	11.4%	17.3%	15.9%
	<u>0.0%</u>	<u>2.2%</u>	<u>13.7%</u>	<u>15.9%</u>
Total	6	88	359	453
	1.3%	19.4%	79.2%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>1.3%</u>	<u>19.4%</u>	<u>79.2%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Quando analisamos as percentagens apresentadas em cada coluna vemos que, entre os encarregados de educação que afirmam que o nível mais elevado de habilitações literárias que esperam que o educando venha a concluir se situa ao nível do 9.º ano de escolaridade, nenhum (0.0%) concorda muito (CM), enquanto que 33.3% concordam (C). Vemos ainda que nenhum (0.0%) destes encarregados de educação opta por não discordar nem concordar (NDNC), enquanto que os restantes se dividem de forma igual: (33.3%) discordam (D); e (33.3%) que discordam muito (DM), ou seja, dois terços dos educandos (66.6%) não participa neste tipo de actividades (desporto, clubes) fora da escola.

Dos que assinalam que esperam que os educandos concluam o 12.º ano de escolaridade, vemos que: 11.4% indicam que concordam muito (CM); 29.5% referem que concordam (C); e 13.6% mencionam que não discordam nem concordam (NDNC).

Quanto aos restantes 26.1% que referem discordar (D) e 19.3% afirmam discordar muito (DM), pelo que 45.4% não participam neste tipo de atividades.

Relativamente aos que esperam que os educandos avancem até ao ensino superior, observamos que: 17.3% concordam muito (CM); 42.3% concordam; e 6.4% não discordam nem concordam (NDNC). Há ainda 24.5% que afirmam discordar (D), enquanto que 9.5% assinalam que discordam muito (DM), pelo que 34.0% não participam nestas atividades.

Em síntese: são os encarregados de educação que expressam expectativas mais elevadas, face ao nível de habilitações literárias que esperam que o educando venha a concluir que tendem a concordar que o seu educando participa em atividades de grupo fora da escola (desportos, clubes).

Relativamente aos totais, ou seja, quando combinamos estas duas variáveis, vemos que há 55.6% que referem que, no mínimo, concordam com esta frase. Entre estes, observamos que: 0.4% que esperam que os educandos venham a concluir o 9.º ano de escolaridade; 7.9% que esperam que os educandos venham a concluir o 12.º ano de escolaridade; e 50.9% admitem que essa expectativa se situa ao nível do ensino universitário.

Quando cruzamos o nível de habilitações literárias que os encarregados de educação esperam que os educandos venham a concluir (Questão F) com a frequência das idas em família a peças de teatro ou a eventos musicais (Item 13), vemos que existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre estas variáveis. A Tabela 165 mostra a respetiva *crosstabulation*, que nos permite compreender melhor esta relação.

Através da análise das percentagens apresentadas em cada coluna vemos que, no que concerne ao grupo de encarregados de educação que indicam que o nível mais elevado de habilitações literárias que esperam que o educando venha a concluir se situa ao nível do 9.º ano de escolaridade: nenhum (0.0%) concorda muito (CM); 16.7% concorda (C); e 16.7% não discordam nem concordam (NDNC). Os restantes dividem-se de forma igual: 33.3% discordam (D); e 33.3% discordam muito (DM). Logo, dois terços, ou seja 66.6% não assistem a estas atividades com a família (peças de teatro e eventos musicais).

Tabela 165 – *Crosstabulation*: nível de habilitações literárias que os encarregados de educação esperam que os educandos venham a concluir (Questão F) e o Item 13

Levo frequentemente o meu educando a peças de teatro ou a eventos musicais (Item 13)	O nível mais elevado de habilitações literárias que espero que o meu educando venha a concluir (Questão F)			Total
	9.º ano	12.º ano	Ensino Universitário	
Discordo muito	2	19	27	48
	4.2%	39.6%	56.2%	100.0%
	33.3%	21.6%	7.5%	10.6%
	<u>0.4%</u>	<u>4.2%</u>	<u>6.0%</u>	<u>10.6%</u>
Discordo	2	35	93	130
	1.5%	26.9%	71.5%	100.0%
	33.3%	39.8%	25.9%	28.7%
	<u>0.4%</u>	<u>7.7%</u>	<u>20.5%</u>	<u>28.7%</u>
Não Discordo Nem Concordo	1	13	76	90
	1.1%	14.4%	84.4%	100.0%
	16.7%	14.8%	21.2%	19.9%
	<u>0.2%</u>	<u>2.9%</u>	<u>16.8%</u>	<u>19.9%</u>
Concordo	1	19	146	166
	0.6%	11.4%	88.0%	100.0%
	16.7%	21.6%	40.7%	36.6%
	<u>0.2%</u>	<u>4.2%</u>	<u>32.2%</u>	<u>36.6%</u>
Concordo Muito	0	2	17	19
	0.0%	10.5%	89.5%	100.0%
	0.0%	2.3%	4.7%	4.2%
	<u>0.0%</u>	<u>0.4%</u>	<u>3.8%</u>	<u>4.2%</u>
Total	6	88	359	453
	1.3%	19.4%	79.2%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>1.3%</u>	<u>19.4%</u>	<u>79.2%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

De entre os que esperam que os educandos concluam o 12.º ano de escolaridade, vemos que há: 2.3% que assumem que concordam muito (CM); 21.6% que referem concordar (C); e 14.8% que indicam que não discordam nem concordam (NDNC). De entre os restantes: 39.8% que afirmam que discordam (D), enquanto que (21.6%) afirmam que discordam muito (DM). Como tal, existem 23.9% que assinalam que no mínimo concordam com esta frase.

Relativamente aos que esperam que os educandos avancem até ao ensino superior, vemos que: 4.7% optam por concordar muito (CM); 40.7% assinalam que concordam (C); e 21.2% indicam que não discordam nem concordam (NDNC). Dos restantes, 25.9% afirmam que discordam (D), enquanto 7.5% discordam muito (DM). Assim, 33.4% não assistem a este tipo de espetáculos.

Em síntese: são os encarregados de educação que expressam expectativas mais elevadas, face ao nível de habilitações literárias que esperam que o educando venha a concluir, que afirmam, com mais frequência, que levam o seu educando a peças de teatro ou a eventos musicais.

No que se refere aos totais, ou seja, quando combinamos estas variáveis, vemos que a maioria (60.7%) assinala que, no mínimo, não discorda nem concorda (NDNC) com esta frase. Entre estes, observamos que: 0.4% esperam que os educandos venham a concluir o 9.º ano de escolaridade; 7.5% o 12.º ano de escolaridade; e 52.8% afirmam que essa expectativa se situa ao nível do ensino superior.

Há uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.000$) entre o nível de habilitações literárias que os encarregados de educação esperam que os educandos venham a concluir (Questão F) e levarem frequentemente o seu educando a museus e galerias (Item 15). A Tabela 166 mostra a respetiva *crosstabulation*, que nos permite compreender de forma mais aprofundada esta relação.

Através das percentagens apresentadas em cada coluna, relativamente ao grupo de encarregados de educação que mencionam que o nível mais elevado de habilitações literárias que espera que o educando venha a concluir se situa ao nível do 9.º ano de escolaridade, vemos que nenhum (0.0%) concorda muito (CM), enquanto que 16.7% concordam (C). Existem ainda 16.7% que não discordam nem concordam (NDNC), enquanto que os restantes se dividem de forma igual: 33.3% discordam (D); e 33.3% discordam muito (DM). Neste sentido vemos que, existem 16.7% que afirmam que no monimo concordam.

Quanto aos encarregados de educação que afirmam que esperam que os educandos concluam o 12.º ano de escolaridade, vemos que: 4.5% concordam muito (CM); 17.0% concordam (C); e 17.0% não concordam nem discordam (NDNC). De entre os restantes, há 43.2% que discordam e 18.2% que discordam muito (DM). Ou seja, há 21.5% destes agentes educativos que afirmam que no mínimo concordam.

Relativamente aos encarregados de educação que esperam que, os educandos avancem até ao ensino superior, vemos que 4.7% afirmam que concordam muito (CM), enquanto que 31.5% mencionam que concordam (C). Quando somamos estas percentagens vemos que há 36.2% que assinalam que, no mínimo, concordam. Entre os restantes, vemos que: 26.2% afirmam que não discordam nem concordam (NDNC); 31.8% afirmam que discordam (D), enquanto que 5.8% admitem que discordam muito (DM).

Tabela 166 – *Crosstabulation*: nível de habilitações literárias que os encarregados de educação esperam que os educandos venham a concluir (Questão F) e ao Item 15

Levo frequentemente o meu educando a museus e galerias (Item 15)	O nível mais elevado de habilitações literárias que espero que o meu educando venha a concluir (Questão F)			Total
	9.º ano	12.º ano	Ensino Universitário	
Discordo muito	2	16	21	39
	5.1%	41.0%	53.8%	100.0%
	33.3%	18.2%	5.8%	8.6%
	<u>0.4%</u>	<u>3.5%</u>	<u>4.6%</u>	<u>8.6%</u>
Discordo	2	38	114	154
	1.3%	24.7%	74.0%	100.0%
	33.3%	43.2%	31.8%	34.0%
	<u>0.4%</u>	<u>8.4%</u>	<u>25.2%</u>	<u>34.0%</u>
Não Discordo Nem Concordo	1	15	94	110
	0.9%	13.6%	85.5%	100.0%
	16.7%	17.0%	26.2%	24.3%
	<u>0.2%</u>	<u>3.3%</u>	<u>20.8%</u>	<u>24.3%</u>
Concordo	1	15	113	129
	0.8%	11.6%	87.6%	100.0%
	16.7%	17.0%	31.5%	28.5%
	<u>0.2%</u>	<u>3.3%</u>	<u>24.9%</u>	<u>28.5%</u>
Concordo Muito	0	4	17	21
	0.0%	19.0%	81.0%	100.0%
	0.0%	4.5%	4.7%	4.6%
	<u>0.0%</u>	<u>0.9%</u>	<u>3.8%</u>	<u>4.6%</u>
Total	6	88	359	453
	1.3%	19.4%	79.2%	100.0%
	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	<u>1.3%</u>	<u>19.4%</u>	<u>79.2%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Em síntese: apercebemo-nos que são os encarregados de educação que expressam expectativas mais elevadas, face ao nível de habilitações literárias que tendem a indicar, mais frequentemente, que levam frequentemente o seu educando a museus e galerias.

Quanto aos totais vemos que uma maioria (57.4%) assinala que, no mínimo, não discorda nem concorda (NDNC) com esta frase. De entre estes, vemos que: 0.4% esperam que os educandos venham a concluir o 9.º ano de escolaridade; 7.5% que esperam que os educandos venham a concluir o 12.º ano de escolaridade; e 49.5% indicam que a expectativa se situa ao nível do ensino universitário.

Existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.037$) o nível de habilitações literárias que os encarregados de educação esperam que os educandos

venham a concluir (Questão F) face a se o seu educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Item 16). A Tabela 167 apresenta a respetiva *crosstabulation*, o que nos permite compreender melhor esta relação.

Tabela 167 – *Crosstabulation*: nível de habilitações literárias que os encarregados de educação esperam que os educandos venham a concluir (Questão F) e o Item 16

O meu educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Item 16)	O nível mais elevado de habilitações literárias que espero que o meu educando venha a concluir (Questão F)			Total
	9.º ano	12.º ano	Ensino Universitário	
	0	2	0	2
Discordo muito	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%
	<i>0.0%</i>	<i>2.3%</i>	<i>0.0%</i>	<i>0.4%</i>
	<u>0.0%</u>	<u>0.4%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.4%</u>
	0	6	5	11
Discordo	0.0%	54.5%	45.5%	100.0%
	<i>0.0%</i>	<i>6.8%</i>	<i>1.4%</i>	<i>2.4%</i>
	0.0%	1.3%	1.1%	2.4%
	1	6	15	22
Não Discordo Nem Concordo	4.5%	27.3%	68.2%	100.0%
	<i>16.7%</i>	<i>6.8%</i>	<i>4.2%</i>	<i>4.9%</i>
	<u>0.2%</u>	<u>1.3%</u>	<u>3.3%</u>	<u>4.9%</u>
	4	53	228	285
Concordo	1.4%	18.6%	80.0%	100.0%
	<i>66.7%</i>	<i>60.2%</i>	<i>63.5%</i>	<i>62.9%</i>
	<u>0.9%</u>	<u>11.7%</u>	<u>50.3%</u>	<u>62.9%</u>
	1	21	111	133
Concordo Muito	0.8%	15.8%	83.5%	100.0%
	<i>16.7%</i>	<i>23.9%</i>	<i>30.9%</i>	<i>29.4%</i>
	<u>0.2%</u>	<u>4.6%</u>	<u>24.5%</u>	<u>29.4%</u>
	6	88	359	453
Total	1.3%	19.4%	79.2%	100.0%
	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>	<i>100.0%</i>
	<u>1.3%</u>	<u>19.4%</u>	<u>79.2%</u>	<u>100.0%</u>

Legenda: frequências absolutas; **percentagens por linha**; *percentagens por coluna*; percentagens do total

Quando acedemos às percentagens apresentadas em cada coluna observamos que, entre os encarregados de educação que mencionam que, o nível mais elevado de habilitações literárias que espera que o educando venha a concluir se situa ao nível do 9.º ano de escolaridade, 16.7% indicam que concordam muito (CM), enquanto que 66.7% referem que concordam (C). Ao somarmos estas percentagens vemos que há 83.4% que assinala que, no mínimo concorda. Os restantes 16.7% não discordam nem concordam (NDNC), pois nenhum (0.0%) destes agentes educativos opta por discordar (D), ou por discordar muito (DM).

De entre os encarregados de educação que afirma que esperam que os educandos concluem o 12.º ano de escolaridade, observamos que: 23.9% referem que concordam muito (CM); 60.2% mencionam que concordam (C); e 6.8% indicam que não discordam nem concordam (NDNC). Dos restantes, vemos que: 6.8% discordam (D); e 2.3% discordam muito (DM). Neste sentido vemos que há 84.1% que afirmam que no mínimo concordam com esta afirmação.

No que se refere aos encarregados de educação que esperam que, os educandos acedam ao ensino superior, observamos que: 30.9% concordam muito (CM); 63.5% optam por concordar (C); e 4.2% admitem que não discordam nem concordam (NDNC). Quanto aos restantes, vemos que: 1.4% afirmam que discordam (D); e nenhum (0.0%), opta por discordar muito (DM). Vemos assim que há 84.1% que afirma no mínimo concordar com este item.

Em síntese: apercebemo-nos que são os encarregados de educação que referem ter expectativas mais elevadas, face ao nível de habilitações literárias que esperam que o educando venha a concluir que tendem assumir, mais frequentemente, que concordam que seu educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem.

No que concerne aos totais, ou seja, quando combinamos estas variáveis, vemos que há uma maioria (92.3%) que menciona que, no mínimo, concorda com esta frase. Entre estes, vemos que: 1.1% esperam que os educandos venham a concluir o 9.º ano de escolaridade; 16.3% esperam que os educandos venham a concluir o 12.º ano de escolaridade; e 74.8% afirmam que essa expectativa se situa ao nível do ensino universitário.

5.2.3.3. *Relações entre os itens da escala PPIRC*

Existem algumas relações estatisticamente significativas e muito significativas entre diversos itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Há relações estatisticamente significativas entre se o seu educando sente que os/as professores/as gostam dele (Item 1) e os Itens 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 14, 16, 17, 18, 20 e 21 (Subponto 5.2.3.3.1.). No Subponto 5.2.3.3.2. abordamos os resultados referentes às relações entre se os professores não fizeram um bom trabalho relativamente às necessidades do seu educando (Item 2) e os Itens 3, 4, 5, 7, 10, 14, 16, 17, 18, 19, 20 e 21. Os resultados referentes ao cruzamento entre a satisfação com o sucesso académico do seu educando (Item 3) e os Itens 4, 5, 13, 16, 17, 19 e 22 constam do Subponto 5.2.3.3.3.. As relações

estatisticamente significativas face a se o seu educando é encorajado a ficar orgulhoso com os seus sucessos (Item 4) e os Itens 5, 8, 13, 15, 16, 17, 18 e 19 estão apresentadas no Subponto 5.2.3.3.4.. Apresentamos no Subponto 5.2.3.3.5. as relações estatisticamente significativas face ao sentir que o seu educando é valorizado pela Escola (Item 5) e os Itens 8, 13, 15, 16, 17, 18 e 19. No Subponto 5.2.3.3.6. mostramos os cruzamentos entre a inclusão, caracterizada como a participação plena dos alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular, concebida como um benefício para todos os alunos (Item 6) e os Itens 7, 8, 9, 10, 14, 16, 17 e 21. As relações estatisticamente significativas entre o prejudicar de outros alunos, quando se inclui alunos com necessidades especiais na sala de aula (Item 7) e os Itens 8, 9, 10, 14, 16, 19, 20 e 21 estão no Subponto 5.2.3.3.7.. Constam do Subponto 5.2.3.3.8. as relações estatisticamente significativas entre a discordância face ao sucesso acrescido que os alunos com necessidades especiais podem vir a vivenciar se frequentarem as aulas do ensino especial (Item 8) e os Itens 9, 10, 14, 16, 19 e 20. No Subponto 5.2.3.3.9. apresentamos os resultados referentes às relações estatísticas entre face a se todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, devem frequentar a escola mais próxima de casa (Item 9) e os Itens 10, 15, 16, 17 e 19. No Subponto 5.2.3.3.10. vemos os resultados referentes aos cruzamentos face a se a inclusão fornece aos alunos com necessidades especiais a oportunidade para revelarem o seu potencial de aprendizagem (Item 10) e os Itens 13, 16, 20 e 21. Constam do Subponto 5.2.1.3.11. as relações estatísticas entre a frequência, indicada pelos encarregados de educação, com que o seu educando frequenta aulas fora da escola (música, dança, artes marciais, natação) (Item 11) e os Itens 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18.

No Subponto 5.2.3.3.12. apresentamos os resultados referentes às relações estatísticas entre a participação dos educandos em atividades de grupo fora de escola (desportos, clubes) (Item 12) e os Itens 13, 14, 15, 16 e 17. Constam do Subponto 5.2.3.3.13. as relações estatísticas face a se levam frequentemente o seu educando a peças de teatro ou a eventos musicais (Item 13) e os Itens 14, 15, 16, e 17. As relações estatisticamente significativas entre a frequência com que levam o seu educando a participar em atividades na comunidade (Item 14) e os Itens 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22 estão no Subponto 5.2.3.3.14.. Apresentamos os resultados referentes às relações estatísticas entre a frequência com que os encarregados de educação assumem levar os seus educandos a museus e galerias (Item 15) e os Itens 16, 17, 21 e 22 constam do Subponto 5.2.3.3.15..

As relações estatisticamente significativas face a se o educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Item 16) e os Itens 17, 18, 19 e 21 estão no Subponto 5.2.3.3.16.. As relações estatisticamente significativas face se a abordagem da escola em relação à disciplina encoraja a autodisciplina (Item 17) e os Itens 18 e 21 estão apresentadas no Subponto 5.2.3.3.17.. No Subponto 5.2.3.3.18. apresentamos os resultados referentes às relações estatísticas face a se estes encarregados de educação consideram que na escola, o seu educando é encorajado a explorar visões diferentes da dele/a (Item 18) e os Itens 20 e 21. Constam do Subponto 5.2.3.3.19. as relações estatísticas entre não conseguir compreender os resultados nos testes de avaliação (Item 19) e os Itens 20, 21 e 22. As relações estatisticamente significativas face a não ser dada possibilidade de escolha ao seu educando sobre as atividades de aprendizagem que pode realizar (Item 20) e os Itens 21 e 22 estão apresentadas no Subponto 5.2.3.3.20.. Por último, apresentamos no Subponto 5.2.3.3.21. os resultados referentes às relação estatística face a se os alunos estão envolvidos na elaboração das regras de sala de aula (Item 21) e o Item 22.

5.2.3.3.1. Relação entre o Item 1 e os outros itens da escala PPIRC

A Tabela 168 mostra os resultados referentes aos cruzamentos ao Item 1, o seu educando sente que os/as professores/as gostam dele e os outros itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Existem dez relações estatisticamente significativas entre o Item 1 e os Itens 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 16, 17, 18, 20 e 21 (ver Tabela 169).

Tabela 168 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 1 em relação aos Itens 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 14, 16, 17, 18, 20 e 21

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
1 vs 2	63.399	0.000*
1 vs 3	43.419	0.000*
1 vs 4	35.126	0.000*
1 vs 5	71.199	0.000*
1 vs 6	9.981	0.041**
1 vs 7	14.218	0.007*
1 vs 11	10.258	0.036**
1 vs 16	13.757	0.008*
1 vs 17	33.718	0.000*
1 vs 18	22.511	0.000*
1 vs 20	18.821	0.001*
1 vs 21	12.085	0.017**

*Estatisticamente muito significativo

**Estatisticamente significativo

Apercebemo-nos de que existem nove relações estatisticamente muito significativas face a se o seu educando sente que os/as professores/as gostam dele (Item 1) e a maioria dos itens consideradas nesta escala: (1) os professores não fizeram um bom trabalho relativaente às necessidades do seu educando (Item 2); (2) a satisfação com o sucesso académico do seu educando (Item 3); (3) o seu educando é encorajado a ficar orgulhoso com os seus sucessos (Item 4); (4) sentir que o seu educando é valorizado pela Escola (Item 5); (5) o prejudicar de outros alunos, quando se inclui alunos com necessidades especiais na sala de aula (Item 7); (6) se o educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Item 16); (7) face se a abordagem da escola em relação à disciplina encoraja a autodisciplina (Item 17); (8) o seu educando é encorajado a explorar visões diferentes da dele/a na escola (Item 18); e (9) não ser dada possibilidade de escolha ao seu educando sobre as atividades de aprendizagem que pode realizar (Item 20).

Observamos, ainda, que existem três relações estatisticamente significativas entre o Item 1 e a saber: (1) a inclusão, caracterizada como a participação plena dos alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular, concebida como um benefício para todos os alunos (Item 6); (2) a frequência, indicada pelos encarregados de educação, com que o seu educando frequenta aulas fora da escola (música, dança, artes marciais, natação) (Item 11); e (3) se os alunos estão envolvidos na elaboração das regras de sala de aula (Item 21).

5.2.3.3.2. Relação entre o Item 2 e os outros itens da escala PPIRC

A Tabela 169 apresenta os resultados referentes aos cruzamentos face a se os professores não fizeram um bom trabalho relativamente às necessidades do seu educando (Item 2) e os itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Existem doze relações significativas entre o Item 2 e os Itens 3, 4, 5, 7, 10, 14, 16, 17, 18, 19, 20 e 21.

Observamos que existem nove relações estatisticamente muito significativas entre os professores não fizeram um bom trabalho relativamente às necessidades do seu educando (Item 2) e a maioria dos itens considerados nesta escala: (1) a satisfação com o sucesso académico do seu educando (Item 3); (2) o seu educando é encorajado a ficar orgulhoso com os seus sucessos (Item 4); (3) sentir que o seu educando é valorizado pela Escola (Item 5); (4) se o educando é encorajado a assumir responsabilidade pela

sua própria aprendizagem (Item 16); (5) face se a abordagem da escola em relação à disciplina encoraja a autodisciplina (Item 17); (6) o seu educando é encorajado a explorar visões diferentes da dele/a na escola (Item 18); (7) a não conseguir compreender os resultados nos testes de avaliação (Item 19); (8) não ser dada possibilidade de escolha ao seu educando sobre as atividades de aprendizagem que pode realizar (Item 20); e (9) se os alunos estão envolvidos na elaboração das regras de sala de aula (Item 21).

Tabela 169 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 2 em relação aos Itens 3, 4, 5, 7, 10, 14, 16, 17, 18, 19, 20 e 21

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
2 vs 3	41.554	0.000*
2 vs 4	27.971	0.000*
2 vs 5	45.073	0.000*
2 vs 7	11.509	0.021**
2 vs 10	10.357	0.035**
2 vs 14	10.512	0.033**
2 vs 16	21.780	0.000*
2 vs 17	34.177	0.000*
2 vs 18	14.663	0.005*
2 vs 19	55.432	0.000*
2 vs 20	44.064	0.000*
2 vs 21	40.146	0.000*

*Estatisticamente muito significativo

**Estatisticamente significativo

Há ainda três relações estatisticamente significativas entre o Item 2 e os seguintes itens: (1) o prejudicar de outros alunos, quando se inclui alunos com necessidades especiais na sala de aula (Item 7); (2) se a inclusão fornece aos alunos com necessidades especiais a oportunidade para revelarem o seu potencial de aprendizagem (Item 10); e (3) a frequência com que levam o seu educando a participar em atividades na comunidade (Item 14).

5.2.3.3.3. *Relação entre o Item 3 e os outros itens da escala PPIRC*

A Tabela 170 mostra os resultados referentes aos cruzamentos entre a satisfação com o sucesso académico do seu educando (Item 3) e os Itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Existem relações estatisticamente significativas entre o Item 3 e os Itens 4, 5, 13, 16, 17, 19 e 22.

Tabela 170 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 3 em relação aos Itens 4, 5, 13, 16, 17, 19 e 22

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
3 vs 4	65.725	0.000*
3 vs 5	44.285	0.000*
3 vs 13	17.051	0.002*
3 vs 16	14.443	0.006*
3 vs 17	22.052	0.000*
3 vs 19	8.188	0.030**
3 vs 22	9.543	0.049**
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Através da Tabela 170 vemos que existem cinco relações estatisticamente muito significativas entre a satisfação com o sucesso acadêmico do seu educando (Item 3), a saber: (1) o seu educando é encorajado a ficar orgulhoso com os seus sucessos (Item 4); (2) sentir que o seu educando é valorizado pela Escola (Item 5); (3) a frequência com que levam o seu educando a peças de teatro ou a eventos musicais (Item 13); (4) se o educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Item 16); e (5) face se a abordagem da escola em relação à disciplina encoraja a autodisciplina (Item 17).

Há ainda duas relações estatisticamente significativas entre a Questão 3 e os seguintes itens: (1) não conseguir compreender os resultados nos testes de avaliação (Item 19); e (2) a possibilidade de influenciar as políticas e práticas da escola. (Item 22).

5.2.3.3.4. Relação entre o Item 4 e os outros itens da escala PPIRC

A Tabela 171 mostra os resultados referentes aos cruzamentos face a se o seu educando é encorajado a ficar orgulhoso com os seus sucessos (Item 4) e os itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Existem relações estatisticamente muito significativas entre o Item E e os Itens 5, 8, 13, 15, 16, 17, 18 e 19 (ver Tabela 171).

Observamos que existem sete relações estatisticamente muito significativas relativamente a se o seu educando é encorajado a ficar orgulhoso com os seus sucessos (Item 4) face, a saber: (1) sentir que o seu educando é valorizado pela Escola (Item 5); (2) a discordância face ao sucesso acrescido que os alunos com necessidades especiais podem vir a vivenciar se frequentarem as aulas do ensino especial (Item 8); (3) face a se levam frequentemente o seu educando a peças de teatro ou a eventos musicais (Item 13); (4) se o educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Item 16); (5) face se a abordagem da escola em relação à disciplina

encoraja a autodisciplina (Item 17); (6) o seu educando é encorajado a explorar visões diferentes da dele/a na escola (Item 18); e (7) a não conseguir compreender os resultados nos testes de avaliação (Item 19). Há ainda uma relação estatisticamente significativa entre o Item 4 e a frequência com que os encarregados de educação assumem levar os seus educandos a museus e galerias (Item 15).

Tabela 171 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 4 em relação aos Itens 5, 8, 13, 15, 16, 17, 18 e 19

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
4 vs 5	55.807	0.000*
4 vs 8	13.770	0.002*
4 vs 13	34.022	0.000*
4 vs 15	9.317	0.054**
4 vs 16	54.586	0.000*
4 vs 17	29.369	0.000*
4 vs 18	23.291	0.000*
4 vs 19	16.559	0.002*

*Estatisticamente muito significativo **Estatisticamente significativo

5.2.3.3.5. *Relação entre o Item 5 e os outros itens da escala PPIRC*

A Tabela 172 mostra os resultados referentes aos cruzamentos face ao sentir que o seu educando é valorizado pela Escola (Item 5) e os itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Existem relações estatisticamente significativas entre o Item 5 e os Itens 8, 13, 15, 16, 17, 18 e 19 (ver Tabela 172).

Tabela 172 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 5 em relação aos Itens 8, 13, 15, 16, 17, 18 e 19

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
5 vs 8	13.770	0.002*
5 vs 13	34.022	0.000*
5 vs 15	9.317	0.054*
5 vs 16	54.586	0.000*
5 vs 17	29.369	0.000*
5 vs 18	23.291	0.000*
5 vs 19	16.559	0.002*

*Estatisticamente muito significativo **Estatisticamente significativo

Observamos que existem sete relações estatisticamente muito significativas entre o sentir que o seu educando é valorizado pela Escola (Item 5) e a saber: (1) a

discordância face ao sucesso acrescido que os alunos com necessidades especiais podem vir a vivenciar se frequentarem as aulas do ensino especial (Item 8); (2) face a se levam frequentemente o seu educando a peças de teatro ou a eventos musicais (Item 13); (4) se o educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Item 16); (5) face se a abordagem da escola em relação à disciplina encoraja a autodisciplina (Item 17); (6) o seu educando é encorajado a explorar visões diferentes da dele/a na escola (Item 18); e (7) a não conseguir compreender os resultados nos testes de avaliação (Item 19). Há ainda uma relação estatisticamente significativa entre o Item 4 e a frequência com que os encarregados de educação assumem levar os seus educandos a museus e galerias (Item 15).

5.2.3.3.6. Relação entre o Item 6 e os outros itens da escala PPIRC

A Tabela 173 apresenta os resultados referentes aos cruzamentos entre face à inclusão, caracterizada como a participação plena dos alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular, concebida como um benefício para todos os alunos (Item 6) e os itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Há relações estatisticamente significativas entre o Item 6 e os Itens 7, 8, 9, 10, 14, 16, 17 e 21.

Tabela 173 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 6 em relação aos Itens 7, 8, 9, 10, 14, 16, 17 e 21

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
6 vs 7	170.832	0.000*
6 vs 8	70.423	0.000*
6 vs 9	28.057	0.000*
6 vs 10	82.475	0.000*
6 vs 14	10.396	0.034**
6 vs 16	28.952	0.000*
6 vs 17	12.904	0.012*
6 vs 21	10.064	0.039**
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Observamos que existem seis relações estatisticamente muito significativas entre a inclusão, caracterizada como a participação plena dos alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular, concebida como um benefício para todos os alunos (Item 6) e a saber: (1) o prejudicar de outros alunos, quando se inclui alunos com necessidades especiais na sala de aula (Item 7); (2) a discordância face ao sucesso acrescido que os alunos com necessidades especiais podem vir a vivenciar se

frequentarem as aulas do ensino especial (Item 8); (3) se todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, devem frequentar a escola mais próxima de casa (Item 9); (4) se a inclusão fornece aos alunos com necessidades especiais a oportunidade para revelarem o seu potencial de aprendizagem (Item 10); (5) se o educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Item 16); (6) face se a abordagem da escola em relação à disciplina encoraja a autodisciplina (Item 17).

Vemos que existem ainda duas relações estatisticamente significativas entre o Item 6 e: (1) a frequência com que levam o seu educando a participar em atividades na comunidade (Item 14); (2) se os alunos estão envolvidos na elaboração das regras de sala de aula (Item 21).

5.2.3.3.7. Relação entre o Item 7 e os outros itens da escala PPIRC

A Tabela 174 mostra os resultados referentes ao prejudicar de outros alunos, quando se inclui alunos com necessidades especiais na sala de aula (Item 7) e os itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Existem quatro relações estatisticamente significativas entre o Item 7 e os Itens 8, 9, 10, 14, 16, 19, 20 e 21.

Tabela 174 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 7 em relação aos Itens 8, 9, 10, 14, 16, 19, 20 e 21

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
7 vs 8	80.362	0.000*
7 vs 9	21.306	0.000*
7 vs 10	75.042	0.000*
7 vs 14	15.848	0.003*
7 vs 16	20.812	0.000*
7 vs 19	18.156	0.001*
7 vs 20	11.873	0.018**
7 vs 21	9.934	0.042**
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Observamos que existem seis relações estatisticamente muito significativas entre o prejudicar de outros alunos, quando se inclui alunos com necessidades especiais na sala de aula (Item 7) e a saber: (1) a discordância face ao sucesso acrescido que os alunos com necessidades especiais podem vir a vivenciar se frequentarem as aulas do ensino especial (Item 8); (2) se todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, devem frequentar a escola mais próxima de casa (Item 9); (3) se a inclusão

fornece aos alunos com necessidades especiais a oportunidade para revelarem o seu potencial de aprendizagem (Item 10); (4) a frequência com que levam o seu educando a participar em atividades na comunidade (Item 14); (5) se o educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Item 16); e (6) não conseguir compreender os resultados nos testes de avaliação (Item 19).

Existem ainda duas relações estatisticamente significativas entre o Item 7 e: (1) não ser dada possibilidade de escolha ao seu educando sobre as atividades de aprendizagem que pode realizar (Item 20); e (2) se os alunos estão envolvidos na elaboração das regras de sala de aula (Item 21).

5.2.3.3.8. Relação entre o Item 8 e os outros itens da escala PPIRC

A Tabela 175 apresenta os resultados referentes aos cruzamentos face ao sucesso acrescido que os alunos com necessidades especiais podem vir a vivenciar se frequentarem as aulas do ensino especial (Item 8) e os outros itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Há relações estatisticamente significativas entre o Item 8 e os Itens 9, 10, 14, 16, 19 e 20.

Tabela 175 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 8 em relação aos Itens 9, 10, 14, 16, 19 e 20

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
8 vs 9	17.540	0.002*
8 vs 10	35.641	0.000*
8 vs 14	9.977	0.041**
8 vs 16	22.126	0.000*
8 vs 19	10.472	0.033**
8 vs 20	9.762	0.045**

*Estatisticamente muito significativo

**Estatisticamente significativo

Observamos que existem três relações estatisticamente muito significativas entre a discordância face ao sucesso acrescido que os alunos com necessidades especiais podem vir a vivenciar se frequentarem as aulas do ensino especial (Item 8) e a saber: (1) se todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, devem frequentar a escola mais próxima de casa (Item 9); (2) se a inclusão fornece aos alunos com necessidades especiais a oportunidade para revelarem o seu potencial de aprendizagem (Item 10); e (3) se o educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Item 16).

Existem, ainda, três relações estatisticamente significativas entre o Item 8 e (1) a frequência com que levam o seu educando a participar em atividades na comunidade (Item 14); (2) não conseguir compreender os resultados nos testes de avaliação (Item 19); e (3) não ser dada possibilidade de escolha ao seu educando sobre as atividades de aprendizagem que pode realizar (Item 20).

5.2.3.3.9. Relação entre o Item 9 e os outros itens da escala PPIRC

A Tabela 176 apresenta os resultados referentes aos cruzamentos relativamente a se todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, devem frequentar a escola mais próxima de casa (Item 9) e os itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Existem relações estatisticamente significativas entre o Item 9 e os Itens 10, 15, 16 e 17 (ver Tabela 176).

Tabela 176 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 9 em relação aos Itens 10, 15, 16 e 17

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
9 vs 10	39.914	0.000*
9 vs 15	10.123	0.038**
9 vs 16	45.584	0.000*
9 vs 17	23.756	0.000*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Observamos que existem três relações estatisticamente muito significativas face a todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, devem frequentar a escola mais próxima de casa (Item 9) e a saber: (1) se a inclusão fornece aos alunos com necessidades especiais a oportunidade para revelarem o seu potencial de aprendizagem (Item 10); (2) se o educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Item 16); e (3) face se a abordagem da escola em relação à disciplina encoraja a autodisciplina (Item 17). Existe, ainda, uma relação estatisticamente significativa entre o Item 9 e a frequência com que os encarregados de educação assumem levar os seus educandos a museus e galerias (Item 15).

5.2.3.3.10. Relação entre o Item 10 e os outros itens da escala PPIRC

A Tabela 177 apresenta os resultados referentes aos cruzamentos face a se a inclusão fornece aos alunos com necessidades especiais a oportunidade para revelarem

o seu potencial de aprendizagem (Item 10) e os itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Existem relações estatisticamente significativas entre o Item 10 e os Itens 13, 16, 20, e 21 (ver Tabela 177).

Tabela 177 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 10 em relação aos Itens 13, 16, 20, e 21

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
10 vs 13	9.667	0.046**
10 vs 16	22.249	0.000*
10 vs 20	13.103	0.011*
10 vs 21	17.877	0.001*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Observamos que existem três relações estatisticamente muito significativas face a se inclusão fornece aos alunos com necessidades especiais a oportunidade para revelarem o seu potencial de aprendizagem (Item 10) e a saber: (1) se o educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Item 16); (2) e não ser dada possibilidade de escolha ao seu educando sobre as atividades de aprendizagem que pode realizar (Item 20); e (3) se os alunos estão envolvidos na elaboração das regras de sala de aula (Item 21). Existe, ainda, uma relação estatisticamente significativa, entre o Item 10 relativamente a se levam frequentemente o seu educando a peças de teatro ou a eventos musicais (Item 13).

5.2.3.3.11. Relação entre Item 11 e os outros itens da escala PPIRC

A Tabela 178 apresenta os resultados referentes aos cruzamentos face à frequência, indicada pelos encarregados de educação, com que o seu educando frequenta aulas fora da escola (música, dança, artes marciais, natação) (Item 11) e os itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Há relações estatisticamente significativas entre o Item 11 e os Itens 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18.

Observamos que existem seis relações estatisticamente muito significativas entre a frequência, indicada pelos encarregados de educação, com que o seu educando frequenta aulas fora da escola (música, dança, artes marciais, natação) (Item 11) e, a saber: (1) a participação dos educandos em atividades de grupo fora de escola (desportos, clubes) (Item 12); (2) se levam frequentemente o seu educando a peças de teatro ou a eventos musicais (Item 13); (3) a frequência com que levam o seu educando

a participar em atividades na comunidade (Item 14); (4) entre a frequência com que os encarregados de educação assumem levar os seus educandos a museus e galerias (Item 15); (5) se o educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Item 16); e (6) a abordagem da escola em relação à disciplina encoraja a autodisciplina (Item 17). Existem ainda uma relação estatisticamente significativas entre o Item 11 face a se o seu educando é encorajado a explorar visões diferentes da dele/a na escola (Item 18).

Tabela 178 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 11 em relação aos Itens 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
11 vs 12	212.167	0.000*
11 vs 13	76.561	0.000*
11 vs 14	20.591	0.000*
11 vs 15	44.616	0.000*
11 vs 16	22.657	0.000*
11 vs 17	17.253	0.002*
11 vs 18	11.927	0.018**

*Estatisticamente muito significativo **Estatisticamente significativo

5.2.3.3.12. *Relação entre o Item 12 e os outros itens da escala PPIRC*

A Tabela 179 apresenta os resultados referentes aos cruzamentos face a se o seu educando participa em actividades de grupo fora da escola (desportos, clubes) (Item 12) e os itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Existem relações estatisticamente significativas entre o Item 12 e os Itens 13, 14, 15, 16, e 17.

Observamos que existem cinco relações estatisticamente muito significativas entre) a participação dos educandos em atividades de grupo fora de escola (desportos, clubes) (Item 12) e, a saber: (1) se levam frequentemente o seu educando a peças de teatro ou a eventos musicais (Item 13); (2) a frequência com que levam o seu educando a participar em atividades na comunidade (Item 14); (3) entre a frequência com que os encarregados de educação assumem levar os seus educandos a museus e galerias (Item 15); (4) se o educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Item 16); e (5) a abordagem da escola em relação à disciplina encoraja a autodisciplina (Item 17).

Tabela 179 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 12 em relação aos itens 13, 14, 15, 16, e 17

Q vs I	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
12 vs 13	71.204	0.000*
12 vs 14	14.704	0.005*
12 vs 15	57.873	0.000*
12 vs 16	43.244	0.000*
12 vs 17	18.946	0.001*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

5.2.3.3.13. *Relação entre o Item 13 e os outros itens da escala PPIRC*

A Tabela 180 apresenta os resultados referentes aos cruzamentos face à frequência com que levam o seu educando a peças de teatro ou a eventos musicais (Item 13) e os Itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Há relações estatisticamente significativas: entre o Item 13 e os Itens 14, 15, 16 e 17 (ver Tabela 180).

Tabela 180 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 13 em relação aos Itens 14, 15, 16 e 17

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
13 vs 14	37.200	0.000*
13 vs 15	157.978	0.000*
13 vs 16	13.415	0.009*
13 vs 17	9.824	0.043**
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Há três relações estatisticamente muito significativas face a se levam frequentemente o seu educando a peças de teatro ou a eventos musicais (Item 13) e, a saber: (1) a frequência com que levam o seu educando a participar em atividades na comunidade (Item 14); (2) a frequência com que os encarregados de educação assumem levar os seus educandos a museus e galerias (Item 15); e (3) se o educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Item 16). Existe, ainda, uma relação estatisticamente significativa entre o Item 13 face a se abordagem da escola em relação à disciplina encoraja a autodisciplina (Item 17).

5.2.3.3.14. *Relação entre o Item 14 e os outros itens da escala PPIRC*

A Tabela 181 mostra os resultados referentes aos cruzamentos face à frequência com que levam o seu educando a participar em atividades na comunidade (Item 14) e os

itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Existem relações estatisticamente significativas entre o Item 14 e os Itens 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22 (ver Tabela 181).

Tabela 181 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 14 em relação aos Item 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
14 vs 15	9.840	0.043**
14 vs 16	10.682	0.030**
14 vs 17	19.045	0.001*
14 vs 18	10.640	0.031**
14 vs 19	19.662	0.001*
14 vs 20	11.420	0.022**
14 vs 21	9.770	0.044**

*Estatisticamente muito significativo **Estatisticamente significativo

Observamos que existem duas relações estatisticamente muito significativas entre a frequência com que levam o seu educando a participar em atividades na comunidade (Item 14) e, a saber: (1) a abordagem da escola em relação à disciplina encoraja a autodisciplina (Item 17); e (2) não conseguir compreender os resultados nos testes de avaliação (Item 19). Há ainda cinco relações estatisticamente significativas entre o Item 14 e, a saber: (1) a frequência com que os encarregados de educação assumem levar os seus educandos a museus e galerias (Item 15); (2) se o educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Item 16); (3) o seu educando é encorajado a explorar visões diferentes da dele/a na escola (Item 18); (4) não ser dada possibilidade de escolha ao seu educando sobre as atividades de aprendizagem que pode realizar (Item 20); e (5) se os alunos estão envolvidos na elaboração das regras de sala de aula (Item 21).

5.2.3.3.15. Relação entre o Item 15 e os itens da escala PPIRC

A Tabela 182 apresenta os resultados referentes aos cruzamentos entre a frequência com que os encarregados de educação assumem levar os seus educandos a museus e galerias (Item 15) e os itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Há relações estatisticamente significativas entre o Item 15 e os Itens 16 e 22 (ver Tabela 183).

Tabela 182 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 15 em relação aos Itens 16 e 22

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
15 vs 16	25.979	0.000*
15 vs 21	10.743	0.030**
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Observamos que existe uma relação estatisticamente significativa entre a frequência com que os encarregados de educação assumem levar os seus educandos a museus e galerias (Item 15) relativamente a se o educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Item 16). Existe, ainda, uma relação estatisticamente significativa entre o Item 15 relativamente a se os alunos estão envolvidos na elaboração das regras de sala de aula (Item 21).

5.2.3.3.16. Relação entre o Item 16 e os outros itens da escala PPIRC

A Tabela 183 apresenta os resultados referentes aos cruzamentos a se o seu educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Item 16) e os itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Há relações estatisticamente significativas entre o Item 16 e os Itens 17, 18 e 21.

Tabela 183 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 16 em relação aos Itens 17, 18 e 21

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
16 vs 17	81.548	0.000*
16 vs 18	28.482	0.000*
16 vs 21	10.690	0.030*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Observamos que existem duas relações estatisticamente muito significativas face a se o educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Item 16) e, a saber: (1) a abordagem da escola em relação à disciplina encoraja a autodisciplina (Item 17); e o seu educando é encorajado a explorar visões diferentes da dele/a na escola (Item 18). Há uma relação estatisticamente significativa, entre o Item 16 face a se os alunos estão envolvidos na elaboração das regras de sala de aula (Item 21).

5.2.3.3.17. Relação entre o Item 17 e os outros itens da escala PPIRC

A Tabela 184 apresenta os resultados referentes aos cruzamentos face a se a abordagem da escola em relação à disciplina encoraja a autodisciplina (Item 17) e os itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Existem relações estatisticamente significativas entre o Item 17 e os Itens 18 e 21.

Tabela 184 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 17 em relação aos Itens 18 e 21

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
17 vs 18	82.282	0.000*
17 vs 21	20.341	0.017**
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Através da Tabela 184 observamos que existe uma relação estatisticamente muito significativa entre a abordagem da escola em relação à disciplina encoraja a autodisciplina (Item 17) relativamente a se o seu educando é encorajado a explorar visões diferentes da dele/a na escola (Item 18). Existe, ainda, uma relação estatisticamente significativamente entre o Item 17 face a se os educandos estão envolvidos na elaboração das regras de sala de aula (Item 21).

5.2.3.3.18. Relação entre o Item 18 e os outros itens da escala PPIRC

A Tabela 185 apresenta os resultados referentes aos cruzamentos face a se consideram que na escola, o seu educando é encorajado a explorar visões diferentes da dele/a (Item 18) e os itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Há relações estatisticamente significativas entre o Item 18 e os Itens 20 e 21.

Tabela 185 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 18 em relação aos Itens 20 e 21

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
18 vs 20	13.929	0.008*
18 vs 21	21.769	0.000*
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

Através da Tabela 185 observamos que existem duas relações estatisticamente muito significativas face a se o seu educando é encorajado a explorar visões diferentes da dele/a na escola (Item 18) e, a saber: (1) não ser dada possibilidade de escolha ao seu

educando sobre as atividades de aprendizagem que pode realizar (Item 20); e (2) se os educandos estão envolvidos na elaboração das regras de sala de aula (Item 21).

5.2.3.3.19. Relação entre o Item 19 e os itens da escala PPIRC

A Tabela 186 mostra os resultados referentes aos cruzamentos face a não conseguir compreender os resultados nos testes de avaliação (Item 19) e os itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Existem relações estatisticamente significativas entre o Item 19 e os Itens 20, 21 e 22.

Tabela 186 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 19 em relação aos Itens 20, 21 e 22

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
19 vs 20	86.343	0.000*
19 vs 21	39.456	0.000*
19 vs 22	10.136	0.038**
*Estatisticamente muito significativo		**Estatisticamente significativo

A Tabela 186 mostra que existem duas relações estatisticamente muito significativas entre não conseguir compreender os resultados nos testes de avaliação (Item 19) e, a saber: (1) não ser dada possibilidade de escolha ao seu educando sobre as atividades de aprendizagem que pode realizar (Item 20); e (2) se os educandos estão envolvidos na elaboração das regras de sala de aula (Item 21). Há uma relação estatisticamente significativa, entre o Item 19 e a possibilidade de influenciar as políticas e práticas da escola (Item 22).

5.2.3.3.20. Relação entre o Item 20 e os itens da escala PPIRC

A Tabela 187 apresenta os resultados referentes aos cruzamentos face a não ser dada possibilidade de escolha ao seu educando sobre as atividades de aprendizagem que pode realizar (Item 20) e os itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Há relações estatisticamente significativas entre o Item 20 e os Itens 21 e 22.

Tabela 187 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 20 em relação aos Itens 21 e 22

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
20 vs 21	81.364	0.000*
20 vs 22	19.261	0.001*

*Estatisticamente muito significativo **Estatisticamente significativo

A Tabela 187 mostra que existem duas relações estatisticamente muito significativas entre não ser dada possibilidade de escolha ao seu educando sobre as atividades de aprendizagem que pode realizar (Item 20) e, a saber: (1) se os educandos estão envolvidos na elaboração das regras de sala de aula (Item 21); e (2) a possibilidade de influenciar as políticas e práticas da escola (Item 22).

5.2.3.3.21. Relação entre o Item 22 e os itens da escala PPIRC

A Tabela 188 apresenta os resultados referentes aos cruzamentos face a se os educandos não estão envolvidos na elaboração das regras de sala de aula (Item 21) e os outros itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009).

Tabela 188 – Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W) e níveis de significância referentes ao Item 21 em relação ao Item 22

Itens	Valor do teste do Kruskal-Wallis (K-W)	Probabilidade de significância (p)
21 vs 22	16.257	0.003*

*Estatisticamente muito significativo **Estatisticamente significativo

A Tabela 188 mostra que há uma relação estatisticamente muito significativa entre o Item 21 e o Item 22.

CAPÍTULO 6

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

6.1. PARA CADA VARIÁVEL

Mantivemos a discussão por grupos de participantes: professores, alunos e encarregados de educação. Para os professores, apresentamos os resultados no Subponto 6.1.1. Quanto aos alunos e respetivos encarregados de educação, algo semelhante acontece nos Subpontos 6.1.2. e 6.1.3., respetivamente.

6.1.1. Professores

6.1.1.1. Dados demográficos

Os professores considerados neste estudo acumulam, na sua maioria, a lecionação nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (ver Gráfico 1). Este estudo centra-se no 3.º ciclo do ensino básico regular diurno. No entanto, se atendermos a que abrange escolas que compreendem apenas o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, seria de esperar que a maioria destes professores acumulasse atividades em ambos os ciclos. Apenas uma pequena parte assumiu lecionar no Ensino Especial (6.6%), o que também seria de prever, já que em Portugal apenas uma minoria dos professores desenvolvem atividades letivas no Ensino Especial (GEPE, 2011).

Ao observarmos os resultados quanto ao género (Questão B), apercebemo-nos que o género feminino está mais representado do que o género masculino. Atendendo a que maioria dos docentes que se encontra em exercício no 3.º ciclo do ensino básico, na região do Algarve, são do género feminino (GEPE, 2010), seria espectável que a maioria deste grupo de participantes pertencesse a este género. Mesmo tendo em consideração as outras regiões de Portugal continental, o género feminino continua a ser o mais representado entre os docentes do ensino regular diurno.

Quando analisamos a caracterização quanto à idade (Questão C), observamos que a maioria deste grupo de participantes tem mais de 29 anos (94.1%), revelando uma distribuição etária deslocada para a direita, ou seja, para docentes que já não se

encontram em início de carreira (ver Gráfico 3). Estes resultados corroboram estudos anteriores que relatam que a maioria os professores que se encontram a lecionar na região do Algarve têm idades mais avançadas (GEPE, 2010). Se atendermos a que a maioria dos professores que se encontram numa fase inicial da carreira têm vindo a enfrentar um mercado de trabalho que oferece crescentes dificuldades que afetam sobretudo os mais jovens (Alves, 2005; Canário, Alves, & Rolo, 2001), seria de esperar que a maioria dos professores, contemplados neste estudo se encontrassem num nível etário superior aos 29 anos de idade.

No que concerne às habilitações literárias (Questão D), observamos que a maioria dos professores são licenciados (69.5%). Apenas uma maioria afirma ter completado um curso pós-graduado (ver Gráfico 4). Este resultado era previsível se atendermos a que a maioria dos docentes, em exercício no 3.º ciclo do ensino básico, na região do Algarve, apresentam habilitações literárias ao nível da licenciatura e que apenas uma minoria apresenta habilitações ao nível do mestrado e doutoramento (GEPE, 2010).

A maioria destes professores (76.2%) assumem que já tiveram interações significativas/consideráveis com pessoa(s) com NEE (ver Gráfico 5). Estes resultados vão no sentido de estudos anteriores, que envolveram na sua maioria professores em início de carreira ou futuros professores, em formação inicial ou pós-graduada, em cursos relacionados com questões ligadas à EI (Santos, 2008; Santos et al., 2013). Observamos, no entanto, quando confrontamos os resultados desses estudos com os que emergem desta tese de doutoramento, que o número de professores que relataram ter interações significativas/consideráveis é superior neste último trabalho. Se atendermos a que os professores que aceitaram participar neste estudo se encontram, na sua grande maioria, numa fase já mais avançada da carreira (ver Gráfico 3), ao contrário dos professores considerados em estudos anteriores (Santos, 2008; Santos et al., 2013), seria de esperar que indicassem, em maior número, ter interações significativas/consideráveis com este tipo de alunos. Uma interpretação possível é a de que estes professores, por se encontrarem numa fase mais avançada da carreira, possivelmente já teriam tido mais oportunidades de interagir significativamente com crianças e adolescentes nestas condições. Se atendermos a que já passaram 22 anos desde a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91 (ME, 1991), que legitimou de forma mais nítida o direito dos alunos categorizados como apresentando NEE frequentarem a Escola regular, seria de prever que os professores com trajetórias de participação ao longo da vida profissional mais

longas assumissem que já tinham tido mais oportunidades de interagir com alunos nestas condições.

Relativamente ao nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F), observamos que a maioria destes professores (56.3%) não têm formação direcionada para a educação destes alunos (ver Gráfico 6). Estes resultados corroboram estudos recentes que sublinham a escassez de formação de professores neste domínio (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011; Santiago et al., 2012). Se ponderarmos que, em Portugal, subsiste uma carência de cursos de formação graduada e pós-graduada que abordem, de forma mais particular, a educação de alunos categorizados como apresentando NEE (Borges & César, 2012; César, 2012b; Santos & César, 2010b; Santos et al., 2013), estes resultados não seriam de surpreender. Se considerarmos, ainda, que é elevado o número de professores de educação especial, em exercício nas escolas portuguesas, que não concluíram qualquer curso de especialização neste domínio (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011), seria de prever que muitos dos professores que aceitaram participar neste estudo, afirmassem não ter formação em relação à educação de alunos nesta condição.

Seria desejável que mais professores indicassem ter formação neste domínio. A maioria destes agentes educativos já não se encontram em início de carreira, pelo que é preocupante que muitos não tenham acesso a formação adequada, que lhes permita desenvolver práticas de maior qualidade, facilitando o acesso a uma atividade profissional com níveis menores de preocupação e *stress* face à educação de alunos em condição de NEE (Forlin & Chambers, 2011; Santos, 2008; Santos & César, 2010b). Isso seria tanto mais desejável, se considerarmos que estes professores, por estarem numa fase mais avançada da carreira, podem ser convocados a participar na tomada de decisões acerca da educação de alunos nestas condições. Decisões que podem legitimar, ou tornar periférica, a participação destas crianças e adolescentes nas escolas e no ensino regular (César, 2012b; César & Calado, 2010; César & Santos, 2006), o que confere responsabilidades acrescidas, por parte de quem as toma. Estas decisões, quando não são sustentadas em conhecimentos e práticas que se querem (mais) inclusivas, podem vir a contribuir para formas, mais ou menos subtis, de exclusão escolar e social (César, 2012b; César et al., 2014; César & Ainscow, 2006; Forlin, 2010; Rodrigues, 2011; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011).

O conhecimento acerca da legislação/políticas nacionais no que se refere a alunos com NEE é abordado na Questão G. Observamos que, na sua maioria (72.3%),

os professores reconhecem ter um nível médio, ou superior a médio, de conhecimento acerca destes documentos de política educativa (ver Gráfico 7). Estudos anteriores têm vindo a revelar que os professores e outros agentes educativos, nomeadamente os que se encontram no início da carreira e em formação, frequentando cursos com planos curriculares que procuram trabalhar conhecimentos referentes à educação de alunos categorizados como apresentando NEE, assumem ter um menor conhecimento relativo à legislação/políticas nacionais no que se refere a alunos com NEE (Santos, 2008; Santos et al., 2013), do que aqueles que observamos neste estudo. A maioria dos professores inquiridos neste estudo estão numa fase mais avançada da carreira. Assim, é possível que tendo uma trajetória de participação ao longo da vida com mais anos de vida profissional, estes professores tenham vivenciado experiências que os levassem a refletir sobre as práticas, bem como a apropriar conhecimentos acerca da legislação relativa às crianças nestas condições. Diversos estudos iluminam a existência de relações entre os conhecimentos dos professores quanto à legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças categorizadas como apresentando NEE, e a construção de cenários educativos mais inclusivos (Forlin et al., 2007; Sharma et al., 2006). Por isso mesmo, seria desejável que um número ainda maior de professores assumissem ter apropriado estes conhecimentos.

Apenas 21.9% dos professores revelam ter um grau de confiança superior a médio para ensinar alunos com NEE (Questão H). Estes professores, na sua maioria, já não se encontram em início de carreira e desenvolvem práticas educativas que envolvem a educação de todos os alunos, incluindo os sinalizados como necessitando de apoios educativos especializados. Assim, seria desejável que um maior número destes profissionais assumisse um grau de confiança superior a médio. Uma possível interpretação destes resultados é a de que estes professores possam ter noção das necessidades multifacetadas dos alunos que categorizamos como apresentando NEE, mantendo-se prudentes face ao assumirem um grau de confiança elevado. Possivelmente reconhecem que é necessário manter uma atitude de investigação face à educação de todos os alunos, incluindo os que apresentam NEE (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011). Também é possível prever que professores que, na sua maioria, não tiveram formação face à educação de alunos com NEE (ver Gráfico 6), assumiriam níveis de confiança mais moderados (Forlin, 2010), o que remete para a necessidade de uma maior oferta de formação neste domínio.

A maioria destes professores (90.1%) afirma ter, pelo menos, algum nível de experiência a ensinar alunos com NEE (ver Gráfico 9). Este era um resultado previsível, se atendermos a que são, na sua maioria, os professores que apresentam carreiras mais longas, pelo que já teriam tido oportunidades de ter experiência a ensinar alunos caracterizados como apresentando NEE. Seria desejável, no entanto, que um maior número de professores reconhecesse ter um nível elevado de experiência a ensinar estes alunos, isto é, ter mais de 30 dias de experiência. Uma vez que a maioria dos professores considerados neste estudo lecionam no ensino regular, era desejável um maior número assumisse não só ter interações significativas/consideráveis com pessoa(s) com NEE (ver Gráfico 5), como também ter um elevado nível de experiência a ensinar alunos nestas condições. Uma interpretação possível é de que a própria organização e gestão das escolas assuma princípios e práticas pouco inclusivas, nomeadamente no que concerne à formação de turmas, existindo em cada turma diversos alunos em que necessitam de apoios educativos especializados (César, 2012b). É possível inferir que estas formas de organização e gestão escolar possam excluir alguns professores da possibilidade de terem mais experiência mais alargada a ensinar alunos com NEE (Questão I) por apenas lecionarem turmas em que não se encontram alunos nestas condições.

6.1.1.2. Perceções dos professores face à EI

6.1.1.2.1. Atitudes face à inclusão

A análise dos dados recolhidos através dos Itens 1 a 4 permite aceder ao conjunto de atitudes expressas pelos professores face à inclusão. Observamos, quanto aos resultados que emergem dos Itens 1 a 3, que apenas cerca metade deste grupo de participantes (< 55%) assume atitudes favoráveis à inclusão. Apercebemo-nos também que, relativamente aos resultados do Item 4, uma menor percentagem de professores assume atitudes inclusivas (< 37.2%). Estes resultados corroboram os de um estudo anterior, desenvolvido por McGhie-Richmond e seus colaboradores (2013), no qual os professores que desenvolvem práticas letivas nos meios rurais revelam posições moderadas face aos Itens da primeira subescala da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009). As atitudes dos professores face à inclusão estão relacionadas com a construção de cenários educativos mais inclusivos (Forlin & Chambers, 2011; Forlin et al., 2010; McGhie-Richmond et al., 2009, 2013; Sharma et al., 2006; Stella et al., 2007).

Assim, seria desejável que mais professores expressassem atitudes mais inclusivas, nomeadamente face às que facilitam o acesso ao sucesso escolar de cada aluno.

A maioria destes participantes são de género feminino (ver Gráfico 2). Se atendermos a que alguns estudos têm vindo a sugerir que os agentes educativos do género feminino assumem, com maior frequência, atitudes mais inclusivas face à inclusão destes alunos (Forlin et al., 2007; Santos & César, 2010b), seria de esperar que uma percentagem maior destes agentes educativos optasse por seleccionar atitudes mais inclusivas. Por outro lado, outros estudos têm vindo a sugerir que os professores que revelam ter níveis de formação, confiança e experiência mais elevados face à educação de alunos em condição de NEE apresentam também atitudes mais favoráveis face à inclusão (Avramidis & Kalyva, 2007; Forlin et al., 2007; Forlin et al., 2011; Timmons & Walsh, 2010). Assim, se atendermos a que maioria destes participantes indicou não ter formação (ver Gráfico 6), bem como confiança e experiência moderadas face à educação de alunos com NEE (ver Gráficos 8 e 9), seria de prever que expressassem atitudes moderadas face à inclusão (Avramidis & Kalyva, 2007; Forlin et al., 2007, 2011; Timmons & Walsh, 2010). Pelo que foi dito, estes resultados corroboram os encontrados em estudos anteriores.

6.1.1.2.2. Apoio à comunicação e cooperação

De acordo com os dados recolhidos através dos Itens 5, 6 e 7, correspondentes à segunda subescala da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009), a maioria deste grupo de participantes assume perceções inclusivas (> 60%) quanto ao apoio à comunicação e cooperação, corroborando os resultados apresentados num estudo anterior realizado por McGhie-Richmond e seus colaboradores (2013).

Relativamente ao Item 5, a maioria destes participantes optam por, no mínimo, concordar que a escola onde desenvolvem atividades letivas tem documentos de política educativa que expressam regras claras de segurança e de acolhimento (ver Gráfico 14). Quando nos debruçamos sobre os documentos recolhidos, através da recolha documental, observamos que são expressas regras de segurança e de acolhimento nos diversos regulamentos internos e projetos educativos das escolas que seleccionámos para este estudo. Se considerarmos que alguns os documentos de política educativa, construídos em escolas do ensino regular, têm vindo assumir perspetivas mais inclusivas (Lima-Rodrigues et al., 2007), seria de prever que os professores que

participam neste estudo perceberam que a escola onde desenvolvem práticas profissionais têm documentos que expressam regras quanto à segurança e ao acolhimento.

A maioria destes professores opta por reconhecer que existe, em geral, uma boa cooperação entre encarregados de educação e professores (ver Gráfico 15), comprometendo-se com as intenções firmadas em alguns documentos de política educativa, nos quais é sugerida, entre outros aspetos, a necessidade se envolverem os encarregados de educação no processo educativo dos alunos (AR, 2012b; ME, 2008; MEC, 2012). Este resultado corrobora resultados anteriores, nos quais é sublinhada a existência de posicionamentos favoráveis dos professores quanto à cooperação que desenvolvem com os encarregados de educação (Leung & Mak, 2010; Rakap & Kaczmarek, 2010; Sanches & Teodoro, 2007), indo no mesmo sentido dos resultados apresentados por McGhie-Richmond e seus colaboradores (2013), relativamente a esta afirmação. Assim, se tomarmos em consideração o que é afirmado nos documentos de política educativa e os resultados apresentados em estudos anteriores, seria de prever que estes professores afirmassem ter uma cooperação adequada com os encarregados de educação. Contudo, há que alertar para a diferença entre os discursos e as práticas, que se observam sobretudo quando se recorre não apenas a escalas e questionários, mas também a outros instrumentos de recolha de dados mais dialógicos, como as entrevistas e os *focus groups*. Estes estudos iluminam que, se ao nível dos discursos a concordância com a participação das famílias nas escolas é elevada, ao nível das práticas essa mesma intervenção é diminuta (César, 2011a, 2011b, 2012a).

Relativamente aos resultados quando à comunicação que estes professores acreditam ter com os encarregados de educação (Item 7), a grande maioria destes professores opta por no mínimo concordar que esta é boa (ver Gráfico 16). Este resultado é consonante com o estudo apresentado por McGhie-Richmond e seus colaboradores (2013), corroborando um estudo anterior, realizado por Lima-Rodrigues e seus colaboradores (2007), no qual é sugerido que, na sua maioria, os professores inquiridos assumem ter de uma boa comunicação com os encarregados de educação. Se considerarmos que esta afirmação é abrangente, suportando as diversas posições acerca do que é ter uma boa comunicação com os encarregados de educação, pois não se compromete com a forma como esta intenção é, depois, concretizada nas práticas desenvolvidas pelos professores, seria de esperar que estes agentes educativos aderissem massivamente e concordassem que esta seria boa.

6.1.1.2.3. Comunidade de sala de aula

Através da análise dos resultados obtidos através dos Itens 8, 9 e 10 acedemos às percepções, assumidas por este grupo de agentes educativos, quanto à comunidade de sala de aula. A maioria deste grupo de participantes (> 85%) optou por selecionar percepções favoráveis quanto ao desenvolvimento de comunidades de sala de aula inclusivas. Estes resultados corroboram os apresentados por McGhie-Richmond e seus colaboradores (2013), que referem ser relativamente à comunidade de sala de aula que os professores que lecionam em escolas em meios rurais do Canadá mais optam por selecionar posições inclusivas. Assim, relativamente ao (Item 8), a maioria destes professores assume que valoriza muito o conhecimento que os encarregados de educação têm sobre os seus educandos (ver Gráfico 17). No entanto, apenas um pouco menos de metade seleciona a posição mais extrema, o que revela que alguns professores colocam ainda algumas dúvidas face ao benefício que o conhecimento dos pais pode trazer para a construção de uma comunidade de sala de aula mais inclusiva. Uma interpretação possível será a de que estes professores revelam posições favoráveis à participação dos encarregados de educação, cumprindo com o que é sugerido nos diversos documentos de política educativa (AR, 1986, 2012a; ME, 2008; MEC, 2012). Isso pode, no entanto, significar que assumem uma percepção mais burocratizada e ritualizada da participação destes agentes educativos (Bacon & Causton-Theoharis, 2012), em especial dos menos escolarizados (Räty, Kasanen, & Laine, 2009). Se assim for, afastam-se da riqueza que o conhecimento e participação dos encarregados de educação pode trazer para a construção de cenários mais inclusivos (César, 2012b, 2013a, 2014; César & Calado, 2010; Slee, 2012).

Os resultados obtidos através do Item 9 revelam que a grande maioria destes participantes concorda que desenvolver uma comunidade acolhedora é tão importante como aumentar o sucesso académico (ver Gráfico 18). Este resultado corrobora com os de outros estudos que relatam que a maioria dos professores, em formação graduada e pós-graduada, concorda com a presença de alunos que apresentam desempenhos académicos abaixo do esperado, nas salas de aulas do ensino regular (Oswald & Swart, 2011; Santos & César, 2010b; Santos et al., 2013; Stella et al., 2007), o que sugere que preferem o acolhimento em detrimento aos desempenhos académicos. Estes resultados são tanto mais desejáveis se considerarmos que a inclusão não constitui uma barreira à excelência, nem à melhoria dos desempenhos académicos de todos os alunos,

constituindo-se como uma oportunidade para promover uma educação de maior qualidade, o que poderá aumentar também os índices de sucesso académico (Ainscow, 2010; César, 2009a, 2013a; César et al., 2014; César & Ainscow, 2006; Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson, & Gallannaugh, 2007).

Quanto aos resultados obtidos através do Item 10, a maioria destes professores assume que envolve os alunos na formulação das regras de sala de aula. Estes resultados vão no sentido daqueles apresentados por McGhie-Richmond e seus colaboradores (2013), que corroboram os de outro estudo realizado por Gomes e seus colaboradores (2010), no qual a maioria dos professores assumem que fazer os alunos participarem na definição de regras na sala de aula é uma medida adequada para diminuir os fenómenos de indisciplina. Atendendo a estes estudos, seria possível prever que a maioria dos participantes assumissem posições favoráveis quanto ao envolvimento dos alunos na formulação das regras de sala de aula.

6.1.1.2.4. Apoios e formação

A análise dos resultados obtidos através dos Itens 11, 12 e 13 permite aceder às perceções expressas por estes professores quanto aos apoios e formação. Na quarta subescala da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009), este grupo de participantes optou por assumir perceções que sugeriam uma carência de apoios e de formação adequada para o desenvolvimento de cenários educativos mais inclusivos nas escolas dos meios predominantemente rurais algarvios. Assim, relativamente à Questão 11, a maioria destes professores (> 55%) opta por indicar que não recebeu formação adequada para desenvolver e gerir atividades de aprendizagem colaborativa, o que tem vindo também a ser percecionado, mas de forma mais moderada, por professores que lecionam em escolas de meios rurais no Canadá (McGhie-Richmond et al., 2013). Estes resultados corroboram, assim, um estudo internacional no qual é sugerido que os professores reconhecem a carência de mais formação, nomeadamente acerca das diferentes formas de trabalho que se podem desenvolver, em aula (OCDE, 2009). Se assumirmos que este estudo apresenta resultados que ilustram que os professores, em Portugal, assumem, na sua grande maioria, que é a participação em projetos de investigação, de forma continuada, que possibilita um maior impacto no desenvolvimento profissional (OCDE, 2009), seria desejável desenvolver mais projetos

de investigação que adotassem esta forma de trabalho (Favilli et al., 2004; Hamido & César, 2009; Ventura, 2012).

A maioria destes professores (> 65%) indica, no mínimo, concordar ser bem apoiado nas atividades docentes, pelos diversos gabinetes do agrupamento de escola e/ou autarquia (Item 12). Estes professores reconhecem, assim, que o apoio provido por estes gabinetes não será amplamente satisfatório, corroborando alguns estudos internacionais que iluminam posições moderadas quanto ao apoio providenciado por diversos gabinetes de apoio para a construção de cenários educativos mais inclusivos (McGhie-Richmond et al., 2013; Memisevic & Hodzic, 2011). Observamos que a insatisfação, por parte dos professores, quanto aos apoios providenciados pelos diversos gabinetes é relatada em diferentes países em que as condições de trabalho são diferentes daquelas encontradas em algumas escolas portuguesas (Lima-Rodrigues et al., 2007).

Apenas uma maioria, ligeiramente superior a metade destes professores (ver Gráfico 22), optou por concordar que a escola fornece suficientes hipóteses de desenvolvimento profissional na área da educação inclusiva (Item 13). Observamos ainda que apenas uma pequena percentagem opta por selecionar a posição mais extrema (11.9%), assumindo perceções muito favoráveis quanto às hipóteses de desenvolvimento profissional providenciados pela escola onde desenvolvem atividades profissionais. Estes resultados corroboram estudos anteriores que têm vindo a iluminar alguma carência quanto às hipóteses de desenvolvimento profissional disponibilizadas pelas escolas na área da EI (César & Ainscow, 2006; Lima-Rodrigues et al., 2007; McGhie-Richmond et al., 2013). Segundo um estudo desenvolvido pela OCDE (2009), um dos grupos de professores que mais deseja ter mais formação, são aqueles que desenvolvem atividades profissionais nas escolas portuguesas. Este estudo revela ainda que um dos domínios em que estes professores mais percecionam ter necessidades de formação é a da leção de alunos categorizados como apresentando NEE (OCDE, 2009), o que corrobora os resultados de um estudo anterior realizado em Portugal por Lima-Rodrigues e seus colaboradores (2007). Assim, seria previsível que o grupo de professores, que participaram neste estudo viesse a expressar perceções de insatisfação quanto ao desenvolvimento profissional proporcionado pelas escolas no que se refere à EI.

6.1.2. Alunos

6.1.2.1. Dados demográficos

Relativamente ao ano de escolaridade (Questão A), este grupo de participantes encontra-se quase equitativamente distribuído: 35% para o 7.º ano de escolaridade; 32.5% para o 8.º ano de escolaridade; e 32.5% para o 9.º ano de escolaridade. Assim, é possível afirmar que o interesse e disponibilidade, destes alunos e respetivos encarregados de educação, em participar neste estudo foi semelhante nos três anos de escolaridade referentes ao 3.º ciclo do ensino básico regular diurno, das escolas do meio predominantemente rural do Algarve, uma vez que o número de alunos por ano de escolaridade era idêntico. Estes resultados evidenciam, uma participação ligeiramente mais acentuada, por parte dos alunos que frequentam o 7.º ano de escolaridade. Esta participação acrescida poderia, no entanto, ser prevista se atendermos que a distribuição dos alunos matriculados no 3.º ciclo do ensino básico regular diurno das escolas no Algarve é ligeiramente superior no 7.º ano de escolaridade (DGEEC, 2012).

A distribuição deste grupo de participantes quanto ao género é ligeiramente mais acentuada quanto ao género feminino (ver Gráfico 24). Atendendo a que existe, na região do Algarve, uma distribuição semelhante de alunos, matriculados no 3.º ciclo do ensino regular diurno, no que concerne ao género (DGEEC, 2012), seria de esperar que a distribuição deste grupo de participantes fosse semelhante. Existe, assim, a possibilidade de se inferir que este estudo de doutoramento suscitou maior interesse entre as alunas e respetivos encarregados de educação.

No que concerne à idade, observamos que apenas uma pequena percentagem destes alunos tem 12 anos de idade (ver Gráfico 25). Se atendermos a que as crianças que percorrem o 1.º e o 2.º ciclos do ensino regular básico, sem retenções, entrando no 1.º ano do ensino básico no ano civil em que completam os seis anos de idade cronológica, iniciam o 7.º ano de escolaridade com 12 anos de idade (GEPE, 2011), seria expectável que mais alunos tivessem este nível etário. Também uma pequena percentagem dos alunos contemplados neste estudo se encontram num nível etário acima de 15 anos de idade (ver Gráfico 25), isto é, acima no nível etário esperado para a frequência do 3.º ciclo ensino regular básico (GEPE, 2011), se se mantiverem as condições de frequência e entrada no sistema acima descritas. No entanto, se considerarmos que a região algarvia apresenta os índices etários mais elevados, face à idade esperada para a frequência no 3.º ciclo do ensino regular básico (CNE, 2012,

2013), seria de esperar que muitos destes alunos apresentassem um nível etário superior ao esperado para a frequência deste ciclo de ensino. Estes resultados corroboram alguns estudos que revelam que a região algarvia apresenta índices elevados de retenção e abandono escolar no 3.º ciclo do ensino básico (INE, 2009a, 2010). Por outro lado, se considerarmos que os meios rurais são mais vulneráveis a fenómenos de exclusão educativa (CNE, 2003; Ferrão et al., 2001; Matos, 2008; UNESCO, 2008a), observando-se desempenhos académicos menos conseguidos (Carvalho, Ávila, Nico, & Pacheco, 2011; Mullis et al., 2012; OCDE, 2010a, 2010b), seria de esperar também que muitos destes alunos apresentassem idades superiores à esperada para a frequência deste ciclo de ensino.

Ainda de acordo com Santiago e seus colaboradores (2012), Portugal é um dos países, que apresenta os índices mais elevados de retenção, de entre os países da OCDE. Estes autores reconhecem, no entanto, que a retenção não é uma opção adequada para ampliar a equidade ao acesso ao sucesso escolar dos alunos que apresentam desempenhos académicos abaixo do esperado (Santiago et al., 2012), como tem vindo a ser sugerido por outros autores (Brophy, 2006; Rodrigues et al., 2010; Xia & Kirby, 2009). Portugal revela ainda índices preocupantes de retenção e de abandono escolar, quando comparado com outros países europeus (Guichard & Larre, 2006). Estes fenómenos não contribuem nem para uma educação inclusiva, nem para a equidade no acesso ao sucesso escolar e são particularmente sentidos nos meios rurais e, em particular, no meio rural algarvio (CCDRA, 2007; Instituto Nacional de Estatística-Direção Regional do Algarve, 2004, Sousa, 2007, 2008).

Ao observarmos os resultados relativamente ao direito a apoios especiais (Questão D), apercebemo-nos que cerca de um quinto deste grupo de participantes assume ter esse direito (ver Gráfico 26). Estes resultados são surpreendentes se considerarmos que, em Portugal, apenas 3.6% dos alunos que frequentam a escolaridade obrigatória estão sinalizados como apresentando NEE (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Uma interpretação possível para esta discrepância é a de que os alunos que beneficiam dos apoios especializados e respetivos encarregados de educação, possam ter revelado maior interesse em participar este estudo, fazendo-se representar de uma forma mais acentuada. Por outro lado, se considerarmos que o direito aos apoios especiais se estende para além dos apoios especializados, da responsabilidade dos serviços de educação especial, e contempla também outros apoios fornecidos pela escola (ME, 2008), de onde se destacam os

planos de recuperação e os apoios educativos (PIN-ANDEE, 2011), seria de esperar que uma percentagem de alunos mais próxima dos resultados apresentados neste estudo. Isso seria tanto mais espectável se atendermos que, muitos alunos que frequentam as escolas, em meios rurais, apresentam desempenhos académicos menos conseguidos (Carvalho et al., 2011; Mullis et al., 2012; OCDE, 2010a, 2010b), o que pode indicar que muitos destes alunos se encontram vulneráveis a situações de insucesso académico, mas são excluídos dos apoios especializados (César, 2012b; PIN-ANDEE, 2011), beneficiando apenas de outros apoios especiais, de acordo com a disponibilidade das escolas para os providenciarem (AR, 2008; ME, 2008).

A maioria deste grupo de alunos assume não ter amigos, colegas ou familiares que apresentam NEE (ver Gráfico 27). Este resultado não seria à partida esperado, se considerarmos que diversos documentos de política educativa, em Portugal, legitimam, desde 1991 (ME, 1991, 2008), o direito destas crianças a frequentarem as escolas do ensino regular público. Assim, seria de prever que mais alunos indicassem ter colegas nestas condições, pois provavelmente já teriam tido oportunidades para interagir significativamente com estes alunos. Porém, se atendermos a que alguns estudos têm vindo a sugerir que os alunos categorizados como apresentando NEE são aqueles que mais se sentem isolados, nas escolas do ensino regular (Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2012; Lindsay, McPherson, Aslam, McKeever, & Wright, 2013; Tavares, 2011), seria de prever que muitos dos alunos que participam neste estudo afirmassem não ter amigos nessa condição.

Os resultados acima referidos permitem inferir que a organização e gestão destas escolas provavelmente ainda se norteia por princípios e práticas pouco inclusivas, nomeadamente quanto ao tomar de decisões relativamente à constituição de turmas, que parecem não facilitar a interação entre os diversos alunos. Existem turmas nas quais se encontram alguns alunos que necessitam de apoios educativos especializados (César, 2012b) e outras em que não se encontra qualquer aluno nessa condição. Para além disso, a gestão dos espaços e tempos exteriores à sala de aula, nomeadamente no que concerne à gestão dos intervalos entre as aulas, poderá não estar a facilitar a construção, por parte destes alunos, de trajetórias de participação ao longo da vida (César, 2013a) que contemplem a interação e o desenvolvimento de amizades com alunos categorizados como apresentando NEE. A construção de espaços e tempos (mais) inclusivos, que facilitem estas interações entre os diversos alunos, não emergem no vazio social. É

necessário planeamento e formação, pois não emerge da distribuição aleatória dos alunos na Escola (Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas, & Tsakiris, 2012).

Relativamente à previsão que este grupo de alunos faz quanto ao nível de escolaridade mais avançado que pensam vir a concluir (Questão F), bem como quanto ao nível de escolaridade que gostariam de frequentar (Questão G), observamos que apenas uma pequena percentagem (< 6%) dos alunos indicou, em ambas as questões, no máximo o 9.º ano de escolaridade. Cerca de um quarto destes alunos assume a expectativa de concluir ou frequentar, no máximo, o 12.º ano de escolaridade enquanto uma maioria (> 65%) assume essa expectativa relativamente ao ensino universitário. Estes resultados corroboram outros estudos realizados recentemente (Ceia, 2011; Cunha, 2012; Gonçalves, 2010; Trincão, 2011), pelo que seria de prever que, dos alunos aceitam participar neste estudo, apenas uma minoria indicasse que pensa, ou que gostaria de frequentar o sistema de ensino apenas até ao 9.º ano de escolaridade e que a grande maioria indicasse ter expectativas de concluir ou frequentar o ensino universitário. No entanto, se atendermos aos elevados índices etários, face à idade esperada, para a frequência no 3.º ciclo do ensino regular básico (CNE, 2012, 2013), seria de esperar uma maior percentagem destes alunos indicasse que pensa, ou que gostaria, de concluir ou frequentar apenas o 9.º ou o 12.º ano de escolaridade. Isso corroboraria estudos anteriores, em que é sugerido que os alunos que experienciam insucesso académico são os que revelam mais baixas expectativas face à Escola, tornando-se em possíveis candidatos ao abandono escolar precoce (Brophy, 2006; Santiago et al., 2012; Xia & Kirby, 2009). Se considerarmos que cerca de metade dos alunos, que frequentam o 3.º ciclo do ensino básico regular diurno, nas escolas dos meios rurais algarvios, não aceitaram ou não lhes foi concedida autorização pelos respetivos encarregados de educação, para participar neste estudo, é possível inferir que muitos alunos, que colocam expectativas mais moderadas, quanto ao prosseguimento da sua trajetória de participação ao longo da vida, no que se refere à Escola, pois é razoável inferir que serão estes os que mais frequentemente não terão aceitado participar neste estudo.

Observamos ainda, quando confrontamos os resultados obtidos através destas duas questões, que é maior o número de alunos que opta por indicar que gostaria de concluir o 9.º ano de escolaridade, face aos que pensam estudar apenas até este ano de escolaridade (ver Gráfico 28 e 29). Uma interpretação possível é a de que alguns alunos, pela acumulação de diversos insucessos escolares, possam encarar a Escola como um

local pouco securizante (Strecht, 2008), levando a que mais alunos assumam que gostariam de abandonar precocemente a Escola (Guerreiro, Cantante, & Barroso, 2009). Isso poderia significar que muitos alunos gostariam de abandonar a Escola, sem atingir o limite da escolaridade obrigatória, ou seja, os 18 anos de idade (AR, 2009).

6.1.2.2. Perceções dos alunos face à EI

6.1.2.2.1. Satisfação escolar

Na análise dos dados recolhidos através dos Itens 1 a 3, acedemos aos resultados quanto à satisfação destes alunos quanto à escola. Observamos que apenas uma parte destes alunos (< 35%) opta por selecionar posições que indicam satisfação face à escola. Estes resultados corroboram estudos anteriores, nomeadamente um desenvolvido por Loreman e seus colaboradores (2008), no qual os alunos que frequentam escolas no meios rurais do Canadá selecionam posições moderadas relativamente aos itens da primeira subescala da escala SPIRC (Loreman et al., 2008). Outros estudos têm vindo também a sublinhar que os alunos, que frequentam as escolas do ensino regular, em Portugal, assumem posições moderadas de satisfação escolar (Ceia, 2011; Currie et al., 2012; Trincão, 2011). Alguns autores têm vindo a relacionar a construção de cenários educativos mais inclusivos com a satisfação escolar dos alunos que frequentam o sistema de ensino regular, em geral (Lackaye & Margalit, 2006), incluindo os meios rurais (Loreman et al., 2008). Essa relação torna ainda mais desejável que uma percentagem maior dos alunos opte por selecionar posições mais favoráveis quanto à satisfação escolar. Estes resultados seriam previsíveis se atendermos a que alguns estudos têm vindo a revelar que o gosto pela Escola pode ser menor nos alunos que participam maioritariamente em culturas cujos princípios e valores são mais distantes da cultura de escola (Abreu & Hale, 2009; César, 2009a, 2013a; Favilli et al., 2004; Gorgorió & Planas, 2005; Nieto, 2010).

Assim, se considerarmos que o gostar mais da escola, poderá vir associado a conflitos internos, nos alunos que participam em culturas mais distantes da cultura escolar (César, 2003, 2009a, 2013a), apercebemo-nos que a participação de forma menos periférica na cultura escolar e o ter mais sucesso académico, poderão fazer parte de um processo que não decorre de forma (mais) pacífica e com mais sucesso, sem os necessários apoios especializados, para que estes conflitos se tornem suportáveis. Isto coloca mais ênfase na necessidade de desenvolver mecanismos regulatórios pró-

inclusão, adequados às necessidades de acolhimento, características e interesses destes alunos (César, 2014; César et al., 2014; César & Ventura, 2012). Nesse sentido, outros autores, como Abreu e Hale (2009), recorrendo a entrevistas como instrumento privilegiado de recolha de dados, iluminam sentimentos de insatisfação dos alunos que participam em culturas mais distantes da cultura escolar, que se relacionam, entre outros, com o desejo de não ir para a escola logo de manhã (Item 1), o que sugere que os alunos, por não se sentirem suficientemente acolhidos, podem iniciar movimentos de afastamento e, mesmo, de rejeição, da cultura escolar, tornando a participação na escola mais periférica (César, 2013a; Lave & Wenger, 1991).

6.1.2.2.2. *Envolvimento na comunidade*

A análise dos dados recolhidos através dos Itens 4, 5 e 6, correspondentes à segunda subescala da escala SPIRC (Loreman et al., 2008), permite constatar que a maioria deste grupo de participantes (> 50%) assume ser, no mínimo muitas vezes falso, que participa em atividades na comunidade. Estes resultados corroboram os de Loreman e seus colaboradores (2008), num estudo que recorre à escala SPIRC (Loreman et al., 2008), enquanto instrumento de recolha de dados. Alguns autores têm vindo a sublinhar que facilitar o acesso, a todos os alunos, aos diversos recursos culturais e ao envolvimento nos diversos eventos da comunidade, facilita a construção de cenários educativos mais inclusivos (Loreman et al., 2008, 2009). Assim, seria desejável que mais alunos indicassem que acedem a estes recursos. Seria tanto mais desejável, se assumirmos que a construção de cenários educativos mais inclusivos, se estende para além da escola que estes alunos frequentam, relacionando-se também com a construção de uma sociedade mais inclusiva (Rodrigues, 2003a). No entanto, se atendermos a que o número de portugueses que assume participar em atividades artísticas é o segundo menor dos 27 países da União Europeia (UE) (EC, 2007), e que o número dos que assumem frequentar, em Portugal, cinemas e teatros, é menor nas áreas rurais (Skaliotis, 2002), seria de esperar que um número diminuto dos alunos que participam neste estudo assumisse que tem acesso a estes recursos.

Quando confrontamos os resultados obtidos através dos Itens 4 e 6, com os resultados obtidos através do Item 5, observamos que o número de alunos, que opta pelos pontos *muitas vezes falso*, ou *falso*, é menor neste último Item. Estes resultados

evidenciam que o número de alunos que vão a eventos na comunidade, acompanhados dos pais (ver Gráfico 34), é maior do que aqueles que indicam participar em outras atividades na comunidade, como o visionamento de peças de teatro ou a ida a galerias de arte (ver Gráficos 33 e 35). A despesa das famílias portuguesas em cultura é mais baixa nas áreas predominantemente rurais (INE, 2012a), será de prever que estas famílias privilegiem a participação em eventos que não necessitem de recursos económicos. Assim, é de esperar que este grupo de alunos indicasse que participa mais em eventos na comunidade com os pais, do que em outras atividades que podem envolver despesas mais avultadas, como a ida peças de teatro ou a museus. Os resultados encontrados por Loreman e seus colaboradores (2008), nos meios rurais canadianos, corroboram os encontrados nos meios predominantemente rurais algarvios, e ilustram que os alunos participam mais em eventos na comunidade do que em outras atividades. Estes resultados são em parte surpreendentes, se considerarmos que as condições financeiras e culturais das famílias canadianas são distintas das portuguesas. No entanto, podem revelar que o interesse face à participação neste tipo de atividades é ainda limitado nas regiões rurais de diversos países e que esta característica não é exclusiva das regiões rurais portuguesas.

6.1.2.2.3. Expectativas escolares e sentimentos de autoestima positiva

De acordo com os dados recolhidos através dos Itens 7 a 9, relativos à terceira subescala da escala SPIRC (Loreman et al., 2008), a maioria destes alunos (> 70%) opta por selecionar perceções inclusivas. Estes resultados corroboram os apresentados por Loreman e seus colaboradores (Loreman et al., 2008), num estudo em que os alunos que frequentam escolas do meio rural canadiano optam, na sua maioria, por expressar perceções inclusivas face aos itens da terceira subescala da escala SPIRC (Loreman et al., 2008). Observamos, quanto aos resultados que emergem da Questão 9, que apenas cerca de 70.3% destes alunos assume ser no mínimo verdade que muitas coisas em si são boas (ver Gráfico 38). Por outro lado, uma percentagem relativamente maior destes alunos, opta por assumir ser no mínimo muitas vezes verdade (> 85%), que pode ter sucesso na escola se trabalhar muito (ver Gráfico 36), e que os seus professores esperam que dê o seu melhor (ver Gráfico 37). Este hiato, entre as posições assumidas nos Itens 7 e 8 face ao Item 9, corrobora também os resultados observados por Loreman e seus colaboradores (2008).

De acordo com um estudo realizado por Castro (2007), a maioria dos alunos inquiridos, referentes ao 3.º ciclo do ensino regular diurno, de escolas da região norte de Portugal, considera que os desempenhos académicos que ficam aquém do desejado se relacionam com a falta de trabalho. Assim, relativamente ao Item 7, se assumirmos que esta afirmação se relaciona com a perceção de que o sucesso se conecta com o esforço realizado, seria de prever que a maioria dos alunos que participaram neste estudo, percecionasse que o sucesso escolar se relaciona com mais trabalho. Segundo alguns autores, os alunos que vivenciam sucesso escolar mais elevado afirmam que os desempenhos académicos se relacionam, em parte, com o esforço desenvolvido por eles (Barros & Barros, 1990, 1996; Veiga, 2004). Os resultados obtidos no estudo que realizámos corroboram as evidências empíricas de outras investigações.

Segundo um estudo desenvolvido pela OCDE (2003), a maioria dos alunos portugueses relata que os professores têm expectativas elevadas relativamente aos desempenhos académicos e ao trabalho escolar dos alunos. Seria de prever que este grupo de alunos, que aceitou participar neste trabalho, percecionasse que os professores esperam que dêem o seu melhor (Item 8). Seria tanto mais desejável que estes alunos assumissem esta perceção, se considerarmos que alguns estudos têm vindo a colocar ênfase na relação entre o sucesso escolar dos alunos e as expectativas que os professores revelam ter (Rubie-Davies, Hattie, & Hamilton, 2006; Veiga, 2004). Um outro estudo, que recorre a um *follow-up* de 10 anos, bem como a instrumentos de recolha de dados mais dialógicos, como a entrevista e as técnicas de inspiração projetiva, encontrou evidências de que as expectativas dos professores e outros agentes educativos têm impactes no sucesso académico e escolar dos alunos. Assim, seria ainda mais desejável que uma maior percentagem de alunos revelasse perceções inclusivas face às expectativas dos professores.

Relativamente aos resultados quanto às perceções que este grupo de participantes assume face a se muitas coisas em si são boas (Item 9), observamos que a maioria deste grupo de participantes opta por expressar perceções moderadas de autoestima positiva, corroborando outros estudos realizados anteriormente em diferentes regiões portuguesas (Alves-Martins, Peixoto, Gouveia-Pereira, Amaral, & Pedro, 2002; Candeias, 1999; Peixoto & Almeida, 2010), incluindo um estudo num meio rural (Gomes, 2007). Se atendermos a que alguns autores têm vindo a sublinhar que existem relações entre a construção de cenários educativos mais inclusivos e a promoção de sentimentos de autoestima positiva (Booth & Ainscow, 2002; César & Calado, 2010,

Loreman et al., 2008; UNESCO, 2013), seria também desejável que mais alunos revelassem percepções de autoestima positiva.

6.1.2.2.4. Clima social da escola

A análise dos dados referentes aos Itens 10, 11 e 12 facilita o acesso às percepções expressas por estes alunos quanto ao clima social da escola. Nesta quarta subescala da escala SPIRC (Loreman et al., 2008), a maioria deste grupo de participantes (> 85%) optou por selecionar posições que sublinham percepções mais inclusivas relativamente à forma como passam a hora de almoço (Item 10), bem como ao sentimento de isolamento sentido por estes alunos quanto à forma de como frequentemente se podem sentir sozinhos na escola (Item 12). Relativamente à forma como estes alunos percecionam ser escolhidos para os grupos ou equipas na escola (Item 11), apenas uma maioria de 66.0% (ver Gráfico 40) assume ser no mínimo muitas vezes falso (MF) que sejam um dos últimos a ser escolhidos para grupos ou equipas na escola. Estes resultados corroboram, em parte, os observados num estudo anterior de Loreman e seus colaboradores (2008). No entanto, estes autores, salientam que o número de alunos, que percecionaram um clima social de escola inclusivo foi semelhante ao longo destes três itens que compõem a quarta subescala da escala SPIRC (Loreman et al., 2008). Estes resultados vão ainda no sentido das evidências empíricas apresentadas em alguns estudos anteriores (Barros, 2009, 2010; Currie et al., 2012; OCDE, 2010a). Mas afastam-se de outros estudos que têm vindo a revelar percepções mais moderadas face ao clima de escola (Ceia, 2011; Trincão, 2011), bem como de outros que sublinham crescentes índices de violência escolar nas escolas portuguesas (Costa & Vale, 1998; Martins, 2009; Veiga, 2001). Uma interpretação possível para a coexistência de diversas percepções de clima social de escola poderá relacionar-se com a natureza específica, histórico-culturalmente situada (Roth, 2011; Vygotsky, 1934/1986), de cada um destes contextos escolares, onde decorreram os diversos estudos acerca do clima escolar de escola.

Assim, no que concerne aos resultados que emergem do Item 10 e do Item 12, a maioria dos alunos revela percepções que ilustram que estes se encontram pouco vulneráveis face a sentimentos de isolamento, o que seria de prever se atendermos a que um recente estudo, que envolveu alunos de diversos países, apresentou evidências empíricas de que os alunos portugueses, com 15 anos, são os que assumem com mais

frequência que os seus colegas de escola são generosos e disponíveis para os ajudar (Currie et al., 2012), o que permite inferir um clima social da escola menos propício a que estes alunos se sintam isolados.

Se considerarmos que a Escola é um dos espaços onde se pode aprender, mas onde também se vive (Strech, 2008), seria desejável que menos alunos afirmassem ser um dos últimos a ser escolhidos para os grupos ou equipas (Item 11). Estes resultados podem iluminar que a construção destes cenários educativos pode nortear-se por princípios pouco inclusivos, onde é dada maior ênfase a práticas competitivas do que às colaborativas (Rodrigues, 2003b). Estes resultados podem ainda revelar carências quanto ao desenvolvimento de trabalho colaborativo, que proporcione mais oportunidades de desenvolvimento sócio-cognitivo e emocional (César, 2009a, 2014; César et al., 2014; César & Calado, 2010; César & Santos, 2006).

6.1.3. Encarregados de Educação

6.1.3.1. Dados demográficos

Os encarregados de educação que participam neste estudo encontram-se quase equitativamente distribuídos pelos três anos de escolaridade referentes ao 3.º ciclo do ensino regular básico. Observamos, no entanto, que há ligeiramente mais encarregados de educação referentes aos alunos do 7.º ano de escolaridade (38.9%) que optam por participar nesta investigação, quando confrontamos os resultados referentes aos 8.º e 9.º ano de escolaridade (ver Gráfico 42). Assim, é possível inferir que existe um maior interesse em participar nesta tese de doutoramento, por parte dos encarregados de educação, dos alunos que se encontram no início do 3.º ciclo do ensino do ensino regular básico.

Quando confrontamos os resultados deste estudo (ver Quadro 8) com os apresentados num outro estudo, que engloba toda a população que se encontra a desenvolver atividades profissionais da região algarvia (INE, 2012a), observamos que existem algumas discrepâncias relativamente às inserções profissionais. Nesta tese de doutoramento é inferior a percentagem de participantes que indica trabalhar: nos serviços ou como vendedores; nas atividades intelectuais e científicas; na agricultura e pescas; na indústria, construção e artífices; dirigentes e quadros superiores de empresa; e operadores de instalações. Ela é superior relativamente: ao pessoal administrativo; aos técnicos e profissionais de nível intermédio e aos trabalhadores não qualificados. Uma

possível interpretação para estes resultados poderá relacionar-se, por um lado, com a elevada percentagem de encarregados de educação que optaram por não selecionar as posições disponíveis. Seria de esperar também que mais encarregados de educação optassem por selecionar posições relacionadas com atividades relacionadas com a agricultura. No entanto, é possível inferir que alguns destes participantes, em que muitos possivelmente apresentam níveis de escolaridade menos avançados (INE, 2011; INE-DRA, 2004), podem ter-se sentido desencorajados face à participação num estudo que envolvia a resposta a um instrumento, por escrito.

Ao observarmos os resultados quanto ao género (Questão B), apercebemo-nos, como é habitual em algumas escolas portuguesas (Ceia, 2011; César, 2011a), bem como em alguns de meios rurais (Loreman et al., 2008), que a maioria dos encarregados de educação que opta por participar é do género feminino (87.5%) e que uma minoria é do género masculino (12.3%). Em Portugal, ser encarregado de educação é uma tarefa habitualmente desempenhadas pelas mães, ou outros familiares de género feminino, algo que se prende, provavelmente, com o associarmos o cuidar a este género, sobretudo quando se trata de filhos.

Relativamente à idade, a maioria dos encarregados de educação tem entre 40 e 49 anos, uma parte apresenta entre 30 e 39 anos, enquanto uma parte mais exígua apresenta 50 ou mais anos, ou 29 ou menos anos (ver Gráfico 44). Estes resultados corroboram, quanto à distribuição da idade, um outro estudo realizado recentemente numa outra região portuguesa (César, 2011a). Para além disso, se tivermos em consideração que estamos a estudar encarregados de educação de alunos que frequentam o 3.º ciclo do ensino básico, estas idades mais representadas são as que seria de esperar, face à idade dos filhos.

Este grupo de participantes indica ter, na sua maioria, habilitações literárias iguais ou superiores ao 9.º ano de escolaridade (Ver Gráfico 45), corroborando estudos recentes (César, 2011a; Rola, 2012). Se considerarmos, no entanto, que os níveis de habilitações literárias entre população ativa da região algarvia apresenta índices mais baixos de habilitações literárias (INE, 2012a), sobretudo entre a população que se dedica a atividades profissionais relacionadas com a agricultura (INE, 2011), seria de esperar que mais encarregados de educação indicassem ter habilitações literárias inferiores ao 9.º ano de escolaridade. Em Portugal, os educandos que têm encarregados de educação com níveis de habilitações literárias mais baixos enfrentam mais barreiras no acesso ao sucesso académico e têm mais probabilidades de vir a abandonar a Escola

precocemente (Guichard & Larre, 2006). Segundo Rodrigues e seus colaboradores (2010), o nível de habilitações literárias dos pais é o critério mais importante para se prever o sucesso escolar dos alunos e as classificações finais que estes conseguem obter, à saída do ensino secundário. Assim, as habilitações literárias dos pais têm nítidos impactes nas trajetórias de participação ao longo da vida (César, 2013a), nomeadamente nas que são norteadas pela exclusão escolar e social (Rodrigues et al., 2010).

A grande maioria destes encarregados de educação assume não ter amigos ou familiares que apresentem necessidades especiais (ver Gráfico 46). Se considerarmos que, em Portugal, 11.2% da população apresenta necessidades excecionais (WHO, 2011) e que um estudo anterior refere que 6% da população da região algarvia se encontra nessa condição (INE, 2002), seria de esperar que um número superior de encarregados de educação optasse por indicar que têm amigos ou familiares com este tipo de necessidades. No entanto, atendendo a que alguns estudos têm vindo a relatar que as pessoas nesta condição se encontram mais vulneráveis a situações de desemprego (INE, 2008; Sousa, 2007), ficando expostas a trajetórias de exclusão e participação periféricas na sociedade (Santos, 2003), seria de prever que existissem poucas possibilidades de interação e de construção de amizades com pessoas com necessidades excecionais. Se considerarmos, por outro lado, que o documento de política educativa que legitimou, de forma mais nítida, o direito das crianças categorizadas como apresentando NEE a frequentar as escolas do ensino regular público, surge apenas em 1991 (ME, 1991), é possível inferir que a maioria destes encarregados de educação, por ter frequentado a escola numa época anterior a esta, possam ter enfrentado barreiras adicionais à interação e construção de amizades com colegas que se encontravam nesta condição.

A maioria destes encarregados de educação assume a expectativa de que os educandos venham a concluir o ensino universitário, enquanto que uma pequena percentagem assume como expectativa máxima a conclusão do 12.º ano de escolaridade e um número ainda mais exíguo o 9.º ano de escolaridade (ver Gráfico 47). Se atendermos aos resultados apresentados por Ceia (2011), que são corroborados por Cunha (2011), estes resultados poderiam ser, à partida, previstos. Se assumirmos, que as expectativas dos encarregados de educação apresentam face à trajetória escolar dos educandos, configuram as expectativas dos alunos (Rimkute, Hirvonen, Tolvanen, Aunola, & Nurmi, 2012), seria desejável que mais encarregados de educação optassem, como expectativa, pelo nível de escolaridade mais elevado.

6.1.3.2. Perspetivas dos encarregados de educação face à EI

6.1.3.2.1. Valorizar os alunos e capacidade de resposta às necessidades

A análise dos dados recolhidos através dos Itens 1 a 5, correspondentes à primeira subescala da escala PPIRC (Loreman et al., 2009), permite observar que a maioria deste grupo de participantes (> 55%) opta por seleccionar posições inclusivas quanto à valorização dos alunos e à capacidade de resposta às necessidades. Apercebemo-nos, no entanto, que é maior o número de participantes (> 75%) que selecciona perspetivas inclusivas relativamente aos Itens 1, 2 e 4, relativamente aos participantes (< 65%) que assumem perspetivas inclusivas face às Itens 3 e 5. Ao confrontarmos os resultados apresentados nesta tese de doutoramento com os de uma investigação anterior, desenvolvida por Loreman e seus colaboradores (2009), observamos que estes resultados os corroboram parcialmente. A maioria dos encarregados de educação referentes aos meios rurais do Canadá optam por seleccionar posições favoráveis quanto à totalidade dos itens que constituem a primeira subescala da escala PPIRC (Loreman et al., 2009), corroborando os resultados que obtivemos nos Itens 1, 2 e 4, mas afastando-se dos resultados referentes aos Itens 3 e 5. Assim, no que concerne ao Item 3, apenas cerca de metade dos encarregados de educação (< 55.5%) opta por seleccionar posições que indicam satisfação relativamente ao sucesso académico do educando. Estes resultados afastam-se dos apresentados por Loreman e seus colaboradores (2009), para quem a maioria dos encarregados de educação assume estar satisfeita com o sucesso escolar referente ao seu educando. Uma possível interpretação poderá relacionar-se com os índices de sucesso académico, que são mais elevados no Canadá do que em Portugal (OCDE, 2012a). Isso poderia fazer prever que, em Portugal, um número maior de encarregados de educação assumissem a sua insatisfação face ao sucesso escolar dos educandos. Por outro lado, se atendermos a que muitos encarregados de educação portugueses consideram que a Escola deverá preparar os alunos para uma sociedade competitiva (Rodrigues, 2003b), seria de esperar que muitos destes agentes educativos assumissem posições moderadas quanto à satisfação face ao sucesso académico dos educandos.

Relativamente aos resultados obtidos no que concerne à perspetivas que estes encarregados de educação assumem face a se o educando é valorizado pela Escola (Item 5), observamos que uma percentagem inferior, face ao relatado anteriormente por Loreman e seus colaboradores (2009), opta por seleccionar posições inclusivas. Este

resultado seria esperado se atendermos a que algumas investigações têm vindo a iluminar distâncias consideráveis entre os valores predominantes nas culturas minoritárias e mais vulneráveis e os valores veiculados pelas culturas escolares (Abreu, O'Sullivan-Lago, & Hale, 2013; Haan, Elbers, & Wissink, 2013). Os resultados apresentados nesta tese de doutoramento podem sugerir que ainda persistem alguns equívocos, nomeadamente face às expectativas de valorização dos encarregados de educação em relação à Escola e aos diversos agentes educativos que nela participam. Como tal, seria desejável desenvolver mecanismos pró-inclusão entre a Família e a Escola, nomeadamente aqueles que permitem desenvolver dinâmicas regulatórias Escola/Família (César, 2014; César et al., 2014; César & Ventura, 2012), que facilitam o acesso dos diversos agentes educativos aos valores e expectativas mútuos (César, 2011a, 2012d; César & Machado, 2012).

6.1.3.2.2. Atitudes face à inclusão

Através dos Itens 6 a 10 acedemos às atitudes expressas por este grupo de encarregados de educação face à inclusão. À semelhança dos resultados encontrados num estudo anterior, realizado por Loreman e seus colaboradores (2009), os encarregados de educação que participam nesta tese de doutoramento optam por seleccionar posições moderadas face à inclusão nos Itens 6, 9 e 10 e pouco inclusivas relativamente aos Itens 7 e 8. Os resultados encontrados corroboram, assim, os do meio rural canadiano (Loreman et al., 2009).

Relativamente à participação plena dos alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular, concebida como um benefício para todos os alunos (Item 6), apenas uma maioria (< 60%) assume posições que evidenciam atitudes inclusivas (ver Gráfico 53). Um número ligeiramente superior de encarregados de educação (< 70%) assume posições inclusivas (ver Gráficos 56 e 57) face a se todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, devem frequentar a escola mais próxima de casa (Item 9) e quanto à oportunidade que a inclusão oferece aos alunos com necessidades educativas especiais para revelarem o seu potencial de aprendizagem (Item 10). Se atendermos a que algumas investigações referem que os pais assumem atitudes moderadas face à inclusão e aos benefícios que esta oferece ao acolhimento e socialização de todos os alunos (Bóer, Pijl, & Minnaert, 2010; Leyser & Kirk, 2004;

Pinto & Morgado, 2012), os resultados encontrados nesta tese de doutoramento vão no sentido das evidências empíricas apresentadas nessas investigações.

Quanto aos resultados face ao prejudicar outros alunos quando se incluem, na sala de aula, alunos com necessidades educativas especiais (Item 7), apenas uma parte destes encarregados de educação (< 50%) assume atitudes inclusivas (ver Gráfico 54). Relativamente ao sucesso acrescido que os alunos com necessidades educativas especiais podem vir a vivenciar, se frequentarem as aulas do Ensino Especial (Item 8), uma percentagem mais exígua deste grupo de participantes (< 17%) assume atitudes inclusivas (ver Gráfico 55). Estes resultados sublinham, assim, nos Itens 7 e 8, que a maioria destes encarregados de educação assume atitudes pouco inclusivas, nomeadamente quanto às vantagens oferecidas pela inclusão, na sala de aula, dos alunos sinalizados como apresentando necessidades educativas especiais. Se considerarmos que alguns professores têm vindo a assumir preocupações face à atenção que é necessário dar a todos os alunos numa sala de aula inclusiva, bem como quanto à falta de conhecimentos e competências necessários para ensinar alunos em condição de NEE (Santos, 2008; Santos & César, 2010b; Santos et al., 2013), seria de prever que muitos dos encarregados de educação que participam nesta tese de doutoramento assumissem atitudes pouco inclusivas face aos contributos da inclusão de todos os alunos, no ensino regular para uma educação de qualidade.

Os resultados que obtivemos corroboram os de investigações anteriores, nas quais foi sublinhado que os pais assumem, na sua maioria, atitudes favoráveis quanto à inclusão no que concerne aos benefícios que oferece à socialização de todos os alunos, mas que revelam também algumas atitudes menos favoráveis à inclusão, em particular quando às competências que alguns professores apresentam para ensinar alunos em condição de NEE (Bóer et al., 2010; Leyser & Kirk, 2004). Seria desejável que mais encarregados de educação assumissem atitudes (mais) inclusivas face à construção de cenários de educação formal mais inclusivos, em que todos os agentes educativos estão mobilizados na tarefa de proporcionar, a todos os alunos, o acesso equitativo à apropriação de conhecimentos e ao desenvolvimento de capacidades e competências (UNESCO, 2013).

6.1.3.2.3. Envolvimento na comunidade

Pela análise dos dados recolhidos através dos Itens 11 a 15, correspondentes à terceira subescala da escala PPIRC (Loreman et al., 2009), apercebemo-nos que na maioria destes itens os encarregados de educação optam por selecionar posições que revelam um envolvimento moderado e/ou pouco inclusivo na comunidade. Assim, relativamente aos Itens 12 e 14, apenas uma ligeira maioria deste grupo de participantes (< 55.5%) opta por selecionar posições inclusivas, o que contrasta com os resultados obtidos nos Itens 11, 13 e 15, onde uma percentagem mais exigua deste grupo de participantes (< 50%) seleciona posições inclusivas. Estes resultados corroboram, em parte, uma investigação desenvolvida por Loreman e seus colaboradores (2009), em meios rurais canadianos.

É possível inferir que as perspetivas face ao envolvimento na comunidade são pouco inclusivas nos meios rurais destes dois países e que esta característica não se circunscreve aos meios predominantemente rurais algarvios. Observamos, no entanto, que apesar de em ambas as investigações os encarregados de educação expressarem perspetivas pouco inclusivas face ao envolvimento na comunidade, o número dos que optam por o fazer nos meios predominantemente rurais algarvios é mais exíguo. Se atendermos a que as condições financeiras e culturais das famílias canadianas são distintas das portuguesas e que a percentagem de portugueses que indica participar em atividades artísticas é uma das menores da UE (EC, 2007), seria de esperar que os encarregados de educação, referentes aos alunos que frequentam escolas nos meios predominantemente rurais algarvios assumissem perspetivas mais moderadas relativamente aos encarregados de educação dos alunos que frequentam escolas nos meios rurais canadianos. Se considerarmos que alguns autores têm vindo a sublinhar que facilitar o acesso, a todos os alunos, aos diversos recursos culturais e ao envolvimento nos diversos eventos da comunidade, facilita a construção de cenários educativos mais inclusivos (Loreman et al., 2008; Loreman et al., 2009), seria desejável que mais encarregados de educação indicassem que os educandos estão envolvidos na comunidade e que acedem aos diversos recursos disponíveis, sobretudo se considerarmos como um direito humano o envolvimento na comunidade e o acesso aos diversos recursos disponíveis na mesma, é um direito humano (Lubet, 2011; ONU, 1948).

Os dados recolhidos permitem constatar que os encarregados de educação optam por expressar perspetivas mais inclusivas face ao envolvimento na comunidade pela seguinte ordem crescente: levo frequentemente o meu educando a museus e galerias (Item 15); levo frequentemente o meu educando a peças de teatro ou a eventos musicais (Item 13); o meu educando frequenta aulas fora da escola (Item 11); levo o meu educando a participar em eventos na comunidade (Item 14) e o meu educando participa em atividades de grupo fora da escola (Item 12). Estes resultados corroboram, pela mesma ordem crescente, as posições expressas face ao envolvimento na comunidade, numa investigação realizada em escolas do meio rural canadiano (Loreman et al., 2009). Os resultados obtidos neste estudo mostram que estes encarregados de educação expressam perspetivas mais inclusivas face à participação em atividades de grupo fora da escola, como desportos e clubes (Item 12). Se considerarmos que as crianças portuguesas com idades de 13 e 15 anos, assumem com muito menos frequência desenvolver atividades físicas do que as que vivem no Canadá (Currie et al., 2012), seria de esperar que este grupo de encarregados de educação assumissem perspetivas mais moderadas quanto à participação dos educandos em atividades de grupo fora da escola (Item 12).

Estes encarregados de educação optam, por outro lado, por indicar perspetivas menos inclusivas quando à frequência com que assumem levar os educandos a museus e galerias (Item 15). Se atendermos a um estudo que revela que o número de europeus que assume visitar museus e galerias é moderado (Skaliotis, 2002), seria de esperar que um número diminuto dos encarregados de educação revelasse que leva os educandos a participar nas atividades disponíveis nestes cenários de aprendizagem, predominantemente não-formais (CCE, 2001; Palhares, 2009), como museus e galerias. Estes resultados seriam tanto mais previsíveis se considerarmos que uma investigação realizada recentemente por César (2011) relata que, numa escola da grande Lisboa, os alunos e encarregados de educação ainda recorrem pouco a cenários de educação predominantemente não-formais como forma de aprendizagem. Se atendermos, no entanto, a que a inclusão passa pelo envolvimento na comunidade (Azzopardi, 2011; Loreman et al., 2008, 2009; Soresi, Nota, & Wehmeyer, 2011), nomeadamente através de facilitar a todos o acesso e participação aos diversos espaços e tempos culturais, seria desejável que mais encarregados de educação optassem por expressar perceções mais inclusivas face ao envolvimento na comunidade.

6.1.3.2.4. Encorajar a responsabilidade e autonomia do aluno

Os resultados referentes aos Itens 16, 17 e 18 possibilitam o acesso às perspectivas expressas por estes encarregados de educação quanto ao encorajamento da responsabilidade e autonomia dos alunos. Nesta quarta subescala da escala PPIRC (Loreman et al., 2009), mais de 90.0% deste grupo de participantes opta por seleccionar posições que ilustram perspectivas mais inclusivas face a se o educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Item 16). Relativamente a se a abordagem da escola em relação à disciplina encoraja a autodisciplina (Item 17) e a se, na escola, o educando é encorajado a explorar visões diferentes da dele/a (Item 18), uma maioria inferior a 80.0% e 76.0%, respetivamente, opta por seleccionar posições que indicam perspectivas inclusivas. Observamos, assim, que estes encarregados de educação indicam perspectivas mais inclusivas relativamente ao Item 16 e menos inclusivas face ao Item 18. Estes resultados corroboram os apresentados por Loreman e seus colaboradores (2009), pelo que seria de prever que os encarregados de educação que participam nesta tese de doutoramento, assumissem perspectivas mais inclusivas no que concerne à forma como os educandos são encorajados a assumir responsabilidades pela própria aprendizagem (Item 16) e menos inclusivas relativamente a se, na escola, o educando é encorajado a explorar visões diferentes da dele/a (Item 18).

Os resultados iluminam a existência de um hiato entre as perspectivas que estes encarregados de educação assumem, relativamente ao encorajar da responsabilidade e autonomia do aluno (Loreman et al., 2009), quando esta é entendida de uma forma mais próxima do que são as práticas preconizadas pelos próprios encarregados de educação, isto é, face a se o educando é encorajado a assumir responsabilidade pela própria aprendizagem (Item 16) e as práticas desenvolvidas na escola, em relação à disciplina (Item 17) e à forma como o educando é encorajado a explorar visões diferentes dele/a (Item 18). Assim, apesar de, no seu conjunto, este grupo de participantes assumir perspectivas inclusivas, face ao conjunto de itens que compõem a quarta subescala da escala PPIRC (Loreman et al., 2009), são observáveis divergências entre as perspectivas relativamente às práticas por si preconizadas e as práticas desenvolvidas por outros agentes educativos, na escola. Estes resultados corroboram a investigação desenvolvida por Loreman e seus colaboradores (2009), nos meios rurais canadianos, sugerindo que a natureza específica, histórico-culturalmente situada (Roth, 2011; Vygotsky, 1934/1962), das perspectivas dos encarregados de educação, face ao encorajamento da

responsabilidade e autonomia do aluno, se aproximam nas investigações realizadas em Portugal e no Canadá. Se considerarmos que a inclusão se relaciona com a promoção da autonomia (César, 2012b; ONU, 2006; UNESCO, 2013; Verdugo et al., 2012), seria desejável que um número maior de encarregados de educação, em ambos os países, assumisse perspectivas mais inclusivas relativamente a esta problemática (Loreman et al., 2009)

Se assumirmos que a inclusão se relaciona com a corresponsabilização entre os diversos agentes educativos (César, 2012b; Porter, 2014; Rodrigues, 2003a), seria também desejável que mais encarregados de educação assumissem perspectivas inclusivas no que concerne às práticas desenvolvidas em contexto escolar. Os princípios relacionadas com a promoção da autonomia de todos os alunos têm vindo a ser explicitados nos diversos documentos de política educativa nacionais (ME, 1991; 2008) e internacionais (ONU, 2006; UNESCO, 1994). Assim, torna-se nítida a distância entre o que está proclamado e o que ainda falta ser concretizado. Como sublinha Porter (2014), para construirmos cenários educativos mais inclusivos, os encarregados de educação têm que sentir que existe um compromisso inclusivo por parte do sistema educativo e dos agentes que desenvolvem práticas profissionais em contextos escolar.

6.1.3.2.5. Influência da criança e dos pais na escola

Os encarregados de educação que participam nesta investigação assumem perspectivas moderadas ou pouco inclusivas relativamente à quinta subescala da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Assim, no que concerne à influência da criança e dos pais na Escola observamos que este grupo de participantes opta por seleccionar posições moderadas face à inclusão em apenas metade dos itens que compõem a quinta subescala da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Se atendermos aos resultados apresentados numa investigação anterior, desenvolvida por Loreman e seus colaboradores (2009), da qual emergem evidências empíricas que destacam que os encarregados de educação, referentes aos alunos que frequentam escolas nos meios rurais do Canadá optam por seleccionar posições moderadas, relativamente à influencia da criança e dos pais na Escola, observamos que os resultados obtidos nesta tese de doutoramento corroboram, apenas em parte, a investigação desenvolvida no Canadá. Assim, no que concerne aos itens nos quais este grupo de participantes assumem posições moderadas face à inclusão, a maioria revela que consegue compreender completamente os resultados nos testes de avaliação sumativa do educando (Item 19) e que os seus educandos estão

envolvidos na elaboração das regras de sala de aula (Item 21). Estes resultados corroboram os resultados apresentados por Loreman e seus colaboradores (2009).

Relativamente ao Item 19 observamos que uma maioria destes encarregados de educação (< 55%) assume no mínimo discordar (D) que não consegue compreender completamente os resultados nos testes de avaliação sumativa do educando (Item 19). Se considerarmos que apenas 77.3% dos encarregados de educação que participam nesta tese de doutoramento apresentam habilitações literárias iguais ou superiores ao 9.º ano de escolaridade, bem como que 22.4% indicou habilitações literárias iguais ou inferiores ao 6.º ano de escolaridade (ver Gráfico 45), isto é, apresenta habilitações literárias inferiores ao ano de escolaridade frequentado pelos educandos que participam neste estudo, seria de prever que um número menor de encarregados de educação assumissem perspetivas inclusivas face à esta afirmação.

Segundo Rätty e seus colaboradores (2009), numa investigação realizada na Finlândia, observou-se que a maioria dos encarregados de educação procura colaborar na resolução das tarefas que são propostas aos alunos para serem resolvidas em casa. Contudo, mesmo quando apresentam habilitações académicas mais elevadas, os encarregados de educação sentem-se pouco confiantes para colaborar na resolução das tarefas com os educandos (Rätty et al., 2009). Também numa investigação desenvolvida por César (2012a) são apresentadas evidências empíricas que iluminam que os encarregados de educação procuram colaborar na resolução das tarefas matemáticas propostas pela escola para serem resolvidas em casa pelos educandos, mas que a maioria indica não conseguir ajudar os filhos a resolver estas tarefas. Assim, apercebemo-nos que os encarregados de educação enfrentam ainda algumas barreiras à participação na cultura escolar (César, 2011). Como tal, seria de esperar que os encarregados de educação assumissem perspetivas moderadas face à compreensão dos resultados nos testes de avaliação sumativa do seu educando (Item 19).

Quanto aos resultados obtidos através do Item 21, a maioria destes encarregados de educação assume perceções inclusivas no que concerne ao envolvimento dos educandos na formulação das regras de sala de aula. Estes resultados, apesar de apresentarem perceções moderadas face à inclusão, vão no sentido dos obtidos por Loreman e seus colaboradores (2009), bem como por McGhie-Richmond e seus colaboradores (2013). Se considerarmos que, numa investigação realizada por Gomes e seus colaboradores (2010), a maioria dos professores relatam que fazer participar os alunos na formulação de regras na sala de aula é uma medida adequada para diminuir os

fenómenos de indisciplina, seria possível prever que mais encarregados de educação percecionassem que os educandos estão envolvidos na elaboração das regras de sala de aula. Na perspetiva destes encarregados de educação, parecem ser ainda escassas as oportunidades que são concedidas aos educandos para elaborarem as regras de sala de aula, o que marca a distância entre os discursos acerca das práticas, que alguns professores assumem e a forma como essas mesmas práticas são percecionadas pelos encarregados de educação.

Relativamente aos restantes itens que constituem a quinta subescala da escala PPIRC (Loreman et al., 2009), no que concerne à possibilidade de escolha que é dada ao educando sobre as atividades de aprendizagem que pode realizar (Item 20) e à possibilidade de influenciar as políticas e práticas da escola (Item 22), estes participantes optam por selecionar posições que sublinham perspetivas pouco inclusivas. Se considerarmos que as evidências empíricas apresentadas por Loreman e seus colaboradores (2009) indicam que os pais referentes aos alunos que frequentam as escolas dos meios rurais canadianos optam, na maioria, por selecionar posições inclusivas face aos Itens 20 e 22, seria de esperar que os encarregados de educação que participam nesta tese de doutoramento assumissem também perspetivas inclusivas, o que não se veio a observar. Assim, consideramos que os resultados desta investigação, relativamente às Itens 20 e 22, não corroboram as evidências empíricas apresentadas anteriormente por Loreman e seus colaboradores (2009). Isso, pode ser explicitado pelas diferenças entre características dos sistemas de ensino do Canadá e de Portugal.

No que concerne aos resultados obtidos através do Item 20 observamos que uma parte destes encarregados de educação (< 50%) assume perspetivas inclusivas face às possibilidades de escolha que são dadas aos educandos sobre as atividades de aprendizagem que podem realizar. Se considerarmos que são ainda escassas as culturas escolares que adotam princípios mais equitativos face à distribuição do poder (Apple, 1995; César, 2013b; César et al., 2014; Nieto, 2010), em que os diversos agentes educativos que detêm mais poder, como os professores, procuram distribuí-lo, tornando-o um veículo para a inclusão (Rose, 2002), através da negociação com os alunos do contrato didático (Schubauer-Leoni, 1986) e das tarefas a realizar (Abrantes, 1994; Escola da Ponte, 1996), seria de esperar que muitos dos encarregados de educação assumissem perspetivas moderadas face às possibilidades de escolha que são dadas aos educandos sobre as atividades de aprendizagem que estes podem realizar (Item 20).

Quanto à possibilidade que estes encarregados de educação indicam ter para influenciar as políticas e práticas da escola (Item 22), observamos que apenas uma parte deste grupo de participantes (< 30.5%) assume ter essa possibilidade. Se atendermos a que o grupo de encarregados de educação que participam nesta tese de doutoramento apresenta habilitações literárias baixas (ver Gráfico 45), seria de esperar que muitos estivessem afastados da possibilidade de participar nas práticas da escola, como afirmam Rätty e seus colaboradores (2009), num estudo realizado em escolas finlandesas. Neste sentido, César (2011b) apresenta evidências empíricas que iluminam que a maioria dos encarregados de educação deseja ter mais espaços para conversar com os professores, o que poderá sugerir que os pais sentem que têm poucas possibilidades para influenciar as políticas e práticas da escola. Estes resultados vão no sentido das evidências empíricas apresentadas por Bacon e Causton-Theoharis (2012), que iluminaram algumas barreiras que subsistem à colaboração dos encarregados de educação na transformação das práticas das escolas. Se atendermos às evidências empíricas apresentadas nestas investigações, seria de prever que os encarregados de educação que participam nesta tese de doutoramento assumissem perspectivas pouco inclusivas face à possibilidade de influenciar as políticas e práticas da Escola. Estes resultados tornam mais nítida a necessidade de dinâmicas regulatórias Escola/Família (César, 2013b; César et al., 2014), que promovam a inclusão, que permitindo construir cenários educativos que distribuam o poder de forma (mais) equitativa (Slee, 2012), para facilitar a participação dos encarregados de educação. Estes são ingredientes essenciais para a inclusão de todos alunos (Porter, 2014).

6.2. RELAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS

A discussão volta a ser organizada por grupos de participantes: professores, alunos e encarregados de educação. No que concerne ao grupo de professores, discutimos as relações entre variáveis no Subponto 6.2.1. No que concerne aos alunos e respetivos encarregados de educação, fazemos esta discussão nos Subpontos 6.2.2. e 6.2.3., respetivamente.

6.2.1. Professores

Relativamente aos professores, discutimos os resultados referentes às relações entre variáveis referentes à caracterização sociodemográfica no Subponto 6.2.1.1.. No Subponto 6.2.1.2., apresentamos a discussão dos resultados referentes aos cruzamentos entre as questões da caracterização sociodemográfica e os itens referentes à inclusão nos meios rurais (McGhie-Richmond et al., 2009). Abordamos, por último, no Subponto 6.2.1.3., a discussão referente aos cruzamentos entre aos diversos itens referentes à inclusão nos meios rurais (McGhie-Richmond et al., 2009).

6.2.1.1. Relações entre questões da caracterização sociodemográfica

6.2.1.1.1. Relação entre ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional e outras questões

O cruzamento entre o ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) e as outras questões da caracterização sociodemográfica, ilumina que existem relações estatisticamente significativas entre a Questão A e as Questões F, G, H, e I (ver Tabela 1). Uma análise detalhada dos resultados revela que existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre o ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) e o nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F). Como seria de prever, são os professores do Ensino Especial que mais frequentemente completaram um nível mais elevado de formação em relação à educação de alunos com NEE (ver Tabela 3). No entanto, há uma percentagem considerável de professores do Ensino Especial que indica ter apenas algum nível de formação, ou seja, menos de 40h de formação, o que é preocupante para quem é professor deste tipo de ensino, uma vez que as funções que desempenham necessitariam de uma sólida formação neste domínio.

Como também seria de esperar, é entre os docentes que lecionam no ensino regular que a falta de formação, em relação à educação de alunos com NEE, é mais preocupante, em particular no que se refere aos que lecionam simultaneamente os 2.º e o 3.º ciclos do ensino básico. Estes resultados vão no sentido de alguns estudos que revelam que existe uma carência de formação no que se refere à educação destes alunos (César, 2014; César et al., 2014; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011; Santiago et al., 2012). Os resultados mostram também que existe uma discrepância entre o número de docentes do ensino regular ($N=141$) e os do Ensino Especial ($N=10$), alertando-nos para

um aspeto essencial: sendo tão poucos os docentes do Ensino Especial, muito do trabalho que é desenvolvido com estes alunos é realizado pelos docentes do ensino regular (ver Tabela 3). Por isso mesmo, o investimento na formação dos docentes do ensino regular, no que refere a lecionar alunos com NEE, deveria ser muito maior e contemplar estudos de caso, role-playings, diagnósticos funcionais e adaptações curriculares adequadas aos diferentes casos de NEE (César, 2012b, in press; César et al., 2014; César & Calado, 2010; Melro, 2015).

Os resultados revelam uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre o ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) e o grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H). Uma análise detalhada ilumina que os professores do Ensino Especial tendem a assinalar, com mais frequência, graus de confiança mais elevados para ensinar alunos com NEE face aos colegas que lecionam no ensino regular (ver Tabela 3). Atendendo a que os professores do Ensino Especial são os que consideram ter níveis de formação mais elevados (ver Tabela 2) e que, para além disso, as suas funções estão diretamente relacionadas com estes alunos, seria de prever que fossem os mais representados no que concerne aos graus de confiança mais elevados para ensinar alunos com NEE.

Relativamente aos professores que desenvolvem atividades profissionais no ensino regular, os resultados mostram que são os professores que lecionam apenas no 3.º ciclo do ensino básico que tendem a assinalar, com mais frequência, graus de confiança mais elevados. Convém realçar ainda que, quando analisamos os dados referentes ao nível de formação (ver Tabela 2), apercebemo-nos que são também os professores que lecionam no 3.º ciclo do ensino básico que consideram ter níveis de formação mais elevados no que se refere à educação destes alunos. Isso pode significar que aqueles que completam formações iniciais nas universidades têm mais formação para lecionarem estes alunos do que os que as completam em escolas superiores de educação, onde são formados os professores que lecionam o 2.º ciclo do ensino básico. A análise dos resultados revela, assim, que alguns professores continuam a apresentar graus de confiança para ensinar alunos com NEE – em particular aqueles que lecionam no ensino regular – pouco adequados para desenvolverem de uma atividade profissional de qualidade numa Escola que se afirma inclusiva e que pretende acolher todo e qualquer aluno (UNESCO, 1994).

Os resultados mostram que relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.001$) entre os ciclos de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) e

os conhecimentos da legislação/políticas nacionais no que se refere a crianças com NEE (Questão G). Uma análise mais detalhada ilumina que os professores que lecionam no Ensino Especial tendem a assinalar que têm níveis mais elevados de conhecimentos da legislação/políticas nacionais do que os professores que lecionam no ensino regular. Entre os docentes que lecionam no ensino regular, aqueles que lecionam apenas no 3.º ciclo do ensino básico são os que assinalam, com mais frequência, que têm níveis mais elevados destes conhecimentos.

Relativamente aos professores que desenvolvem atividades profissionais no Ensino Especial, como seria de esperar, existe uma maioria que assume ter um nível de conhecimentos no mínimo Médio (ver Tabela 4). Convém realçar, no entanto, que, pela natureza das funções que desempenham, seria desejável que todos estes docentes se posicionassem no nível de conhecimentos Muito Bom e Bom. Para além disso, apercebemo-nos de que alguns professores do Ensino Especial consideram ter um nível Fraco de conhecimentos, correspondendo à mesma percentagem que afirma ter apenas um grau Fraco de confiança para ensinar alunos com NEE (ver Tabela 3). Trata-se, em termos de frequência absoluta, de apenas um docente. Porém, havendo apenas 10 docentes do Ensino Especial, existir um que afirma ter níveis de conhecimentos que não são compatíveis com as suas funções é preocupante, pois corresponde a 10% dos docentes questionados. Acima de tudo seria desejável que estes casos não existissem e, se existirem, que fossem detetados na avaliação de professores.

No que se refere aos professores que lecionam no ensino básico, apercebemo-nos de que há uma percentagem assinalável, correspondente a mais de um quinto destes docentes, que assinalam ter, no máximo, um nível Fraco de conhecimentos da legislação e das políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (ver Tabela 4). Estes resultados mostram que o conhecimento da legislação e políticas nacionais referentes a crianças com NEE é manifestamente insuficiente, se atendermos a que são estes docentes que desenvolvem a maior parte do trabalho com estes alunos (ver Tabela 3), numa Escola que se assume, nos atuais documentos de política educativa (ME, 2008), como inclusiva.

Estes dados sublinham a necessidade, não só de se investir mais na formação de professores, inicial e contínua, algo que tem vindo a ser realçado com frequência, por diversos autores (César, 2012b, 2014; César et al., 2014; Melro, 2015; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011), mas também que esta formação tem que ter impactes visíveis nas práticas profissionais e nos níveis de conhecimentos apropriados. A formação tem

que fazer emergir posições, entre os docentes, que sugiram um avanço no nível de conhecimentos face à legislação/políticas nacionais no que se refere a crianças com NEE (Forlin et al., 2009, 2010; Santos, 2008; Santos & César, 2010b; Santos et al., 2013; Sharma et al., 2008)

O cruzamento entre o ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) e o nível de experiência a ensinar alunos com NEE (Questão I) mostra que existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.018$) entre estas duas variáveis. Como seria de esperar, são os professores do Ensino Especial que consideram, com mais frequência, ter um nível de experiência mais elevado a ensinar alunos com NEE (ver Tabela 5). No entanto, apercebemo-nos que existe um quinto destes agentes educativos que assume ter apenas algum nível de experiência a ensinar estas crianças. Esta constatação, a par da falta de formação que uma percentagem igual de docentes do Ensino Especial considerou ter (ver Tabela 2), não deixa de ser preocupante para quem deve exercer estas funções com qualidade e em relação a alunos nesta condição.

Apercebemo-nos que é relativamente aos professores que lecionam no ensino regular que os níveis mais moderados de experiência se encontram mais representados. Na apresentação de resultados mencionámos que são os professores que lecionam no 3.º ciclo do ensino básico que tendem a assumir, com mais frequência, que têm níveis de experiência mais elevados a ensinar estes alunos. No que se refere aos docentes que lecionam nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, uma análise mais detalhada dos resultados revelam que tendem a assinalar, no mínimo, Algum nível de experiência a ensinar estes alunos (ver Tabela 5). Se considerarmos também que um pouco menos de metade destes professores assume não ter Nenhum nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (ver Tabela 2), estes resultados são ainda mais preocupantes. Esta combinação de resultados permite inferir que existe uma percentagem elevada de professores que desenvolvem atividades profissionais no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, apesar de não terem formação em relação à educação de alunos com NEE. Isto é desadequado, sobretudo quando estes mesmos docentes já tiveram oportunidade de lecionar estes alunos, o que levanta sérias questões quanto à qualidade do trabalho desenvolvido. Estes são dados preocupantes, pois assumimos que é importante que os professores que lecionam estes alunos tenham formação adequada. Se sabemos, como afirma César (in press) e César e seus colaboradores (2014), que a formação de professores, inicial e contínua, não garante a qualidade das práticas exercidas, também sabemos que a ausência de formação levanta sérias barreiras a que

essa mesma qualidade seja atingida. Saber como fazer não garante que se faça. Mas ignorar como se faz, impede que se faça. Esse é precisamente o maior risco da falta de formação de professores neste domínio.

6.2.1.1.2. Relação entre o género e outras questões

Através do cruzamento entre os géneros (Questão B) e as outras questões da caracterização sociodemográfica vemos que existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.006$, ver Tabela 6) entre os géneros (Questão B) e as interações significativas/consideráveis com pessoa(s) com NEE (Questão E).

Como seria de esperar, os dois géneros, masculino e feminino estão representados de forma pouco equilibrada. Estes resultados seriam de prever, pois na região do Algarve existem mais professoras do que professores (GEPE, 2010). Assim, o género feminino encontra-se mais representado do que o género masculino, corroborando outros estudos que consideraram outras regiões de Portugal continental e que também ilustram que o género feminino se encontra muito mais representado (DGEEC, 2012).

Neste estudo, o género feminino encontra-se mais representado no grupo de professores que considera ter interações significativas/consideráveis com pessoa(s) com NEE (ver Tabela 7). Neste sentido, vemos que apenas um pouco mais de metade dos professores de género masculino indicam ter interações significativas/consideráveis com pessoa(s) com NEE. No que se refere às percentagens referentes ao grupo de professoras, isto é, ao género feminino, a grande maioria assinala ter interações significativas/consideráveis com pessoa(s) com NEE. Se atendermos a que o género feminino é frequentemente associado ao cuidar e às funções maternas, estes resultados podiam ser, à partida, esperados, já que é expectável que sejam as professoras que apresentam mais disponibilidade e vontade de interagir com pessoas que se encontram nesta condição, quer dentro quer fora do contexto escolar.

6.2.1.1.3. Relação entre a idade e outras questões

O cruzamento entre a idade (Questão C) com as outras questões da caracterização sociodemográfica mostra que existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.007$) entre ela e o nível de experiência a ensinar alunos com NEE (Questão I). Como seria de prever, os professores que assinalam ter níveis etários mais

elevados revelam ter, com mais frequência, níveis de experiência mais elevados a ensinar alunos com NEE. Esta seria uma relação esperada se considerarmos que são os agentes educativos que apresentam níveis etários mais elevados que, à partida, já teriam tido mais oportunidades de lecionar alunos nesta condição. Uma análise detalhada revela, no entanto, que não se trata de uma relação direta perfeita, já que existem também alguns docentes que assinalam ter níveis etários mais elevados e que optam por seleccionar níveis de experiência a ensinar alunos com NEE mais moderados (ver Tabela 9).

Ao contrário do que seria desejável existe uma percentagem considerável de professores que assinalam ter um nível etário igual ou superior a 40 anos de idade e que assumem que não têm nenhum nível de experiência a ensinar estes alunos. Estes professores são aqueles que desenvolveram carreiras profissionais mais longas, pelo que seria de esperar, numa Escola que se diz inclusiva (ME, 2008), e que desde 1991 integra estes alunos no ensino regular (ME, 1991), que estes agentes educativos já tivessem tido a oportunidade de lecionar alunos nesta condição. Assim, não deixa de ser surpreendente que a maioria destes professores, de níveis etários mais avançados, considerem ter níveis de experiência inferiores a 30 dias. Seria desejável que os professores com 40 ou mais anos de idade indicassem ter níveis de experiência mais elevados.

Relativamente aos professores que assinalam ter menos que 40 anos de idade apercebemo-nos, como seria de esperar, que são os professores que assinalam ter entre os 30 e os 39 anos de idade que tendem a assinalar níveis de experiência mais elevados. No entanto, não deixa de ser surpreendente que a maioria destes professores assinale que tem menos de 30 dias de experiência a ensinar os alunos nesta condição. Quando acedemos aos resultados referentes aos docentes que indicam ter um nível etário inferior a 29 anos de idade, apercebemo-nos que apenas um docente assinala ter um nível de experiência de pelo menos 30 dias a ensinar alunos com NEE (ver Tabela 9).

Em síntese: estes são níveis de experiência permitem inferir que estes professores, que na sua maioria lecionam no ensino regular (ver Tabela 2), tiveram pouca experiência a ensinar turmas do ensino regular que incluíssem alunos nesta condição. Porém, existindo casos de NEE nos meios rurais, fica por conhecer o que leva a que estes níveis de experiência a lecionar estes alunos sejam tão reduzidos.

6.2.1.1.4. Relação entre o nível mais elevado de habilitações literárias concluído e outras questões

Os cruzamentos entre o nível mais elevado de habilitações literárias concluído (Questão D) e as outras questões da caracterização sociodemográfica, mostram que existem três relações estatisticamente significativas entre a Questão D e as Questões F, G e H (ver Tabela 10). Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.002$) entre o nível mais elevado de habilitações literárias concluído (Questão D) e o nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F). São os professores que assumem ter níveis de habilitações literárias mais elevados que tendem a assinalar, com mais frequência, que têm níveis mais elevados de formação, em relação à educação de alunos com NEE (ver Tabela 11). Sublinhamos, no entanto, que esta não é uma relação direta perfeita, pois nem sempre os professores que indicam ter habilitações literárias mais elevadas optam por assinalar também níveis mais elevados de formação em relação à educação destes alunos.

Como seria de prever, de acordo com um estudo prévio efetuado (Santos & César, 2010b; Santos et al., 2013), entre os professores que concluíram uma licenciatura, mais de metade indica ter Nenhum nível de formação. Se considerarmos que, em Portugal, apenas alguns planos curriculares de cursos de formação graduada e pós-graduada, têm vindo a ser recentemente alterados para abranger unidades curriculares que revelam a intencionalidade de trabalhar questões ligadas à educação inclusiva, nomeadamente a educação de alunos caracterizados como apresentando NEE (Rodrigues, 2007b), seria de esperar a maioria dos professores que participaram neste estudo e concluiu, no máximo, uma licenciatura indicasse que não tem nenhum nível de formação em relação à educação de alunos com NEE. Porém, há a realçar que esta constatação não deixa de ser preocupante. É de esperar que sejam estes professores que desenvolvem uma parte considerável do trabalho educativo com estes alunos, pelo que seria desejável que apresentassem a formação adequada para o fazer com a qualidade desejada. Para além disso, numa Escola que se assume como inclusiva (ME, 2008), que a formação inicial de professores não lhes possibilite preparação adequada para saberem lecionar alunos com NEE é uma contradição. Esta falta de formação contribui para a discriminação negativa destes alunos, quer quanto à qualidade das aprendizagens quer quanto às avaliações a que estão sujeitos. Diversos exemplos mostram, ainda, como esta formação adequada pode ser benéfica e como a falta dela pode ser comprometedora

para a trajetória de participação ao longo da vida destes alunos (César, 2014, in press; César et al., 2014).

Relativamente aos professores que concluíram, no mínimo, uma pós-graduação, vemos que aumenta a percentagem de professores que consideram ter Algum e um Elevado nível de formação, face ao grupo de professores que assinala ter concluído apenas uma licenciatura. Para aqueles que concluíram um mestrado, aumenta a percentagem que indica que tem Nenhum nível de formação, o que é bastante insólito: neste caso, nem a licenciatura, nem o mestrado proporcionou a formação desejável, face a um sistema de ensino que se assume como inclusivo (ME, 2008). Estes resultados mostram, assim, que nem sempre os professores que indicam ter habilitações literárias mais elevadas assinalam níveis mais elevados de formação em relação à educação destes alunos, o que é deveras preocupante. Para além disso existe ainda um docente que concluiu um doutoramento e que afirma ter um nível Elevado de formação (ver Tabela 11), o que caracteriza também a relação direta entre estas duas variáveis, mas imperfeita, ou seja, não basta saber o nível de formação atingido para saber o nível de preparação. Esta constatação revela que a qualidade da formação de professores varia em função das instituições onde esta mesma formação é realizada e que nem todas as instituições têm planos de estudos adequados ao que está previsto, em termos de alunos, no sistema educativo português.

Quando somamos as percentagens dos professores que consideram ter Nenhum e Algum nível de formação em relação à educação de alunos com NEE, estes resultados revelam um panorama francamente preocupante: 88.1% dos professores inquiridos estão nesta situação, ou seja, a larga maioria dos professores não tem qualquer preparação para lecionar alunos com NEE. Se pensarmos que se considerou Alguma formação menos de 39 horas, percebemos como é insuficiente a formação neste domínio e como as práticas podem andar longe do que se afirma nos discursos, nomeadamente nos documentos de política educativa. Estes resultados corroboram, assim, algo que tem vindo a ser relatado em estudos recentes: muitos docentes continuam a não ter acesso a uma formação de qualidade, que contemple questões relacionadas com a educação de alunos com NEE (César, 2014, in press; César et al., 2014; Melro, 2015; Santos, 2008; Santos & César, 2010b; Santos et al., 2013). Assim, podemos inferir que existe uma falta de sensibilização, por parte do poder político e das direções e órgãos decisórios das instituições de ensino superior responsáveis pela formação de professores, em Portugal, aspeto também salientado por César (2012b) ou Melro (2015), entre outros autores. Esta

constatação alarga-se à maioria dos agentes educativos, face à necessidade de se aceder a níveis de formação mais elevados que permitiriam mais facilmente construir cenários educativos mais inclusivos (César & Ainscow, 2006; UNESCO, 1994). A carência de formação parece ser, assim, apanágio entre estes docentes, o que não deixa de ser surpreendente – e preocupante! – se atendermos aos princípios que o Estado Português se encontra obrigado a cumprir (AR, 2012b; ME, 2008).

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.001$) entre o nível mais elevado de habilitações literárias concluído (Questão D) e os conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (Questão G). São os docentes que concluíram habilitações literárias mais elevadas que assinalam, com mais frequência, que têm níveis de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE, também mais elevados, isto é, existe uma relação direta entre estas duas variáveis (ver Tabela 12). A análise dos resultados ilustra, no entanto, que estes professores continuam a assinalar níveis bastante moderados de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere às crianças com NEE. Se considerarmos que a maioria destes docentes não tem nenhum nível de formação em relação à educação destes alunos (ver Tabela 11), apercebemo-nos que os resultados relatados são deveras preocupantes.

No que se refere aos professores que concluíram uma licenciatura, ao contrário do que seria desejável, os resultados revelam que a grande maioria dos professores que concluíram uma licenciatura considera ter, no máximo, um nível Médio de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE. Assim, apercebemo-nos de que, sendo estes agentes educativos – aqueles que concluíram apenas uma licenciatura – os que se encontram mais representados neste estudo (ver Gráfico 4), a falta de formação referida na Tabela 11, conjugada com a falta de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE, tornam-se ainda mais preocupantes, pois são eles que estão em maior número nestas escolas do meio rural algarvio.

Relativamente aos professores que concluíram uma pós-graduação, observamos que a percentagem dos que consideram ter, no mínimo, um nível Médio de conhecimentos da legislação/políticas nacionais aumenta. Contudo, sublinhamos que isto ainda deixa muitos professores com níveis de conhecimentos das políticas educativas e documentos legislativos abaixo do que seria desejável. Curiosamente, esta percentagem diminui, no que concerne aos professores que concluíram um mestrado, o

que permite inferir que, como é habitual, as políticas educativas ainda são abordadas nos mestrados, mas a preparação para lecionar estes alunos, não o é, de acordo com o supracitado. Como seria de esperar, o único docente que concluiu um doutoramento ($N = 1$) indicou, que tem um nível Muito Bom de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se a estas crianças.

Os resultados mostram ainda que um pouco mais de um quarto da totalidade destes professores assume ter, no máximo, um grau Fraco de conhecimentos. Destes, a grande maioria indica que concluiu uma licenciatura, enquanto que uma minoria assinala ter concluído uma pós-graduação ou um mestrado. Porém, como é relatado na apresentação dos resultados, nenhum destes docentes concluiu um doutoramento. Como o número de docentes do ensino básico com um doutoramento é muito reduzido, em todo o país (DGEEC, 2012), estes resultados são particularmente preocupantes, pois revelam que muitos dos docentes que lecionam nos meios rurais algarvios não estão preparados para lecionarem alunos com NEE. Sendo estes meios mais afastados dos grandes centros urbanos, onde há mais alternativas de escolas, esta constatação torna-se mais perigosa quanto ao que pode significar de discriminação negativa destes alunos e de falta de oportunidades educativas.

Os professores que concluíram níveis mais elevados de habilitações literárias tendem, com mais frequência, a considerar que têm também níveis mais elevados de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE. Observamos, no entanto, que os professores que apenas concluíram uma licenciatura apresentam lacunas na sua formação inicial no que se refere ao domínio das crianças com NEE (ver Tabelas 11 e 12). Assim, os cursos de formação pós-graduada, nomeadamente mestrados e doutoramentos, têm impactes que vão no sentido desejado: o de um aumento dos níveis conhecimentos no que se refere à educação dos alunos com NEE. Porém, estes impactes só são mais nítidos no doutoramento, decrescendo no mestrado e sendo ainda menos notórios nos cursos de pós-graduação.

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.001$) entre os níveis mais elevados de habilitações literárias (Questão D) e o grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H). A análise mais detalhada mostra, ainda, que existe uma relação direta entre estas duas variáveis, isto é: são os docentes que concluíram habilitações literárias mais elevadas que tendem a assinalar, com mais frequência, que têm graus de confiança para ensinar alunos com NEE também mais elevados (ver Tabela 13). No entanto, não se trata de uma relação direta perfeita. Neste

sentido, relativamente aos que concluíram níveis mais elevados de habilitações literárias, não se encontra representado entre os docentes que assinalaram ter um Muito Bom grau de confiança o docente que concluiu um doutoramento. Isto pode indicar que um maior nível de conhecimentos sobre como lecionar estes alunos e sobre os documentos e as políticas educativas que a eles dizem respeito (ver Tabelas 11 e 12), podem também aumentar a consciência de que ainda lhes falta saber muito mais, o que explica que o grau de confiança para os lecionar não seja Muito Bom. Outra possível explicação são as características pessoais, como a autoestima, ou o nível de confiança, enquanto docente.

No que se refere aos professores que assinalam ter níveis mais moderados de habilitações literárias, como aqueles que concluíram apenas uma licenciatura, nem sempre assinalam os graus mais moderados de confiança para ensinar alunos com NEE. Assim, é possível inferir que concluir habilitações literárias mais moderados não facilita, a estes agentes educativos, o acesso serem capazes de perceber o que lhes falta saber para puderem lecionar estes alunos com qualidade. Isso explicaria, mais uma vez, a falta de coerência entre os resultados das Tabelas 11 e 12, quando confrontadas com os da Tabela 13. Assim, quando se conjugam estes resultados com os das Tabelas 11 e 12, referentes aos níveis de formação em relação à educação de alunos com NEE e aos conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a estas crianças, vemos que aos níveis de formação dos que assinalam ter mais conhecimentos, nem sempre correspondem os graus de confiança para ensinar alunos nesta condição também mais elevados. Esta constatação não deixa de levantar muitas questões que merecem reflexão por parte dos decisores políticos e dos responsáveis pela formação inicial e contínua de professores.

Apesar da maioria destes professores terem assinalado não terem nenhum nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (ver Tabela 11), a maioria considera ter, no mínimo, um Médio grau de confiança para ensinar alunos com NEE (ver Tabela 13). Estes são resultados curiosos, que levantam algumas questões acerca destes agentes educativos: Será que se apercebem das necessidades destes alunos? Ou nem se questionam sobre isso? Como se pode ter confiança para ensinar alunos com NEE quando não se teve qualquer formação para o fazer? Vive-se do improvisado? Ou atua-se como se eles fossem todos iguais e se ensinassem todos como se de um só se tratasse? Parece-nos que estes resultados indicam um nível de profissionalismo e de

reflexão sobre as práticas que podem ser preocupantes e penalizar aqueles que mais precisavam de ser ajudados e não penalizados.

Quando confrontamos os dados referentes ao grupo de professores que concluíram uma pós-graduação e o de professores que concluíram um mestrado, observamos que são os professores que concluíram uma pós-graduação, que indicam ter graus de confiança mais elevados para ensinar estas crianças. Por sua vez, o professor que concluiu um doutoramento indica ter um Fraco grau de confiança para ensinar alunos com NEE. Este resultado é tanto mais interessante se recordarmos que este professor considera ter um nível elevado de formação em relação à educação de alunos com NEE (ver Tabela 11) e um Muito bom de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (ver Tabela 12). Deste modo, vemos como nem sempre existe uma relação direta entre conhecimentos e confiança. Se os conhecimentos forem muito teóricos, sem ter sido feita análise de casos reais, diagnósticos funcionais e adaptações curriculares relacionadas com as disciplinas que os docentes lecionam, os conhecimentos teóricos podem não contribuir para que, nas práticas docentes, os professores se sintam confiantes.

6.2.1.1.5. Relação entre interações com pessoa(s) com NEE e outras questões

Quando acedemos aos cruzamentos entre as interações com pessoa(s) com NEE (Questão E) e as outras questões da caracterização sociodemográfica, vemos que existem relações estatisticamente muito significativas entre a Questão A e as Questões F, G, H e I (ver Tabela 14).

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.001$) entre as interações significativas/consideráveis com pessoa(s) com Necessidades Educativas Especiais (Questão E) e o nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F). São os professores que assinalam ter interações significativas/consideráveis com pessoas com NEE, que mais frequentemente assinalam ter completado níveis mais elevados de formação em relação à educação de alunos com NEE. Há, no entanto, uma percentagem considerável de professores que assinalam ter, no mínimo, Algum nível de formação em relação à educação de alunos com NEE e que indicam também que não têm interações com pessoa(s) com NEE. Apercebem-nos, assim, que há uma relação direta, entre estas variáveis, que não é perfeita.

Os resultados mostram que a maioria destes professores já tiveram interações significativas/consideráveis com pessoa(s) com NEE, enquanto que uma pequena

percentagem indica que teve, no mínimo alguma formação em relação à educação destes alunos (ver Tabela 15). Estes resultados corroboram, em parte, estudos anteriores que contemplam como participantes professores em formação inicial ou pós-graduada, em cursos relacionados com questões ligadas à EI (Santos, 2008; Santos et al., 2013). Quando confrontamos os resultados desta tese de doutoramento, com os resultados apresentados nesse estudo, apercebemo-nos de que as percentagens dos que assumiram ter interações significativas/consideráveis é apenas ligeiramente superior à dos resultados do estudo supramencionado. A percentagem dos professores que assumem ter tido, no mínimo, Algum nível de formação é, no entanto, menor do que a que observamos nesses estudos anteriores (Santos, 2008; Santos et al., 2013).

Assim, se considerarmos que os docentes que participaram nesta tese de doutoramento deveriam, à partida, encontrar-se numa fase mais avançada da carreira, pois indicam ter níveis etários mais elevados, face aos participantes dos estudos anteriores (Santos, 2008; Santos et al., 2013), seria de esperar que indicassem, com mais frequência, ter interações significativas/consideráveis com estes alunos. Assim, completar de níveis de formação mais elevados, associados a uma possível apropriação de conhecimentos acerca do que são interações significativas/consideráveis com pessoas com NEE, poderá levar a uma alteração da interpretação de que alguns professores fazem sobre o que são interações significativas/consideráveis com pessoas nesta condição.

Muitos destes professores indicam ter interações significativas/consideráveis com pessoa(s) com NEE e também Nenhum nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (ver Tabela 15). Se considerarmos que muitos destes professores interagem durante a sua atividade profissional com pessoa(s), incluindo crianças e adolescentes, nesta condição, seria desejável que nenhum destes professores indicasse que tem estas interações sem ter o nível mínimo de formação em relação à educação destes alunos. Assim, existem diversos elementos que podem configurar de forma pouco inclusiva alguns cenários educativos do meio rural algarvio, nomeadamente a falta de formação para lecionar alunos com NEE.

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.005$) entre as interações significativas/consideráveis com pessoa(s) com Necessidades Educativas Especiais (Questão E) e o nível de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (Questão G). Os professores que assinalam ter tido interações significativas/consideráveis com pessoa(s) com NEE tendem a assinalar, com

mais frequência, que têm os níveis de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças nesta condição também mais elevados. No entanto, que esta não se trata de uma relação direta perfeita, já que existem também alguns professores que indicam não ter tido interações significativas/consideráveis com pessoa(s) com NEE e que indicam ter um Muito bom nível de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE.

Existe ainda uma maioria destes professores que indica que já tiveram interações significativas/consideráveis com pessoa(s) com NEE. Uma maioria mais moderada que indica ter, no mínimo, um Médio nível de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (ver Tabela 16). Estes resultados corroboram, novamente, alguns estudos prévios que contemplam como participantes professores em formação inicial ou pós-graduada, em cursos relacionados com questões ligadas à EI (Santos, 2008; Santos et al., 2013). Ao confrontamos os resultados desta tese de doutoramento, com os resultados apresentados nesse estudo (Santos, 2008; Santos et al., 2013), apercebemo-nos de que as percentagens dos docentes que assumiram ter interações significativas/consideráveis e dos que assumiram ter, no mínimo, um Médio nível de conhecimentos da legislação e políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE, são um pouco mais elevadas face às dos resultados do estudo que precedeu esta tese de doutoramento.

Os docentes que participaram nesta tese de doutoramento encontram-se, muito provavelmente, numa fase mais avançada da carreira, pois indicam ter níveis etários mais elevados, face aos participantes dos estudos anteriores (Santos, 2008; Santos et al., 2013). Neste sentido, seria de esperar que indicassem, com mais frequência, ter interações significativas/consideráveis com pessoa(s) nesta situação. De acordo com os resultados apresentados no estudo desenvolvido por Santos (2008), os docentes que indicaram ter níveis etários mais elevados assinalaram, com mais frequência, ter também níveis mais elevados no que concerne aos conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE. Se considerarmos que os professores que participaram nesta tese de doutoramento indicam ter níveis etários mais elevados, seria de esperar que uma percentagem maior destes professores indicasse ter níveis de conhecimentos da legislação e das políticas nacionais também mais elevados.

Se considerarmos que os professores que participaram nesta tese de doutoramento indicaram ter níveis de formação, em relação à educação de alunos com

NEE, mais moderados face aos professores que participaram em estudos anteriores (Santos 2008; Santos et al., 2013), torna-se possível inferir que estes docentes procuraram durante a sua carreira desenvolver conhecimentos sobre a legislação e as políticas nacionais sem recorrer à formação em relação à educação de alunos com NEE. É provável que o acesso a um maior conjunto de interações com pessoa(s) com NEE, durante a sua atividade profissional, incluindo crianças e adolescentes nesta condição, possa ter facilitado a apropriação de conhecimentos da legislação e políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE, até porque a tomada de decisões no que se refere à educação dessas crianças, requer o conhecimento da legislação da legislação a que os professores se encontram obrigados a cumprir (AR, 2012b; ME, 2008). Neste sentido observamos, com preocupação, que existe uma percentagem considerável de professores que assinala ter estas interações e que, curiosamente, indica ter no máximo um nível Fraco de conhecimentos da legislação e das políticas nacionais, no que se refere a crianças nesta condição. É preocupante que estes docentes desenvolvam a sua atividade profissional, sem conhecer a legislação que se refere às crianças do qual se ocupam nas atividades profissionais que desenvolvem. Como podem estes professores facilitar o acesso aos apoios que estes alunos têm direito se desconhecem a legislação que se refere a estas crianças? Neste sentido, desconhecer a legislação poderá levar estes professores a contribuir para formas, mais ou menos subtis, de exclusão escolar e social destes alunos (César, 2012b; César & Ainscow, 2006; Forlin, 2010; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011).

Existe uma relação muito significativa ($p = 0.000$) entre as interações significativas/consideráveis com pessoa(s) com NEE (Questão E) e os graus de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H). São os docentes que assinalam ter interações significativas/consideráveis com pessoa(s) com NEE que indicam, com mais frequência, que têm graus mais elevados de confiança para ensinar alunos com NEE. Uma análise detalhada revela, no entanto, que não se trata de uma relação direta perfeita, já que existem também alguns docentes que assinalam ter interações significativas/consideráveis com pessoa(s) com NEE e que assinalam ter também no máximo um grau Fraco de confiança para ensinar alunos com NEE. Isto é, não é suficiente que estes docentes tenham interações significativas/consideráveis para saber que assinalam ter níveis elevados de confiança para ensinar alunos com NEE.

Alguns estudos tem vindo a sugerir que existem relações entre as interações com pessoa(s) com NEE e o aumento do conforto e a diminuição do desconforto face às

pessoa(s) que se encontram nesta condição (Forlin, Jobling, & Carroll, 2001; Loreman & Earle, 2007). Torna-se possível inferir que: os docentes que assinalam ter interações com pessoa(s) com NEE tendem a sentir-se também mais confortáveis entre os alunos que se encontram nesta condição. Isso pode significar que, os docentes que assinalam ter um maior nível de conforto para interagir com estas pessoa(s), incluindo crianças e adolescentes, tendem a assinalar que têm um maior nível de confiança para interagir com estes alunos. É provável que os professores que assinalam ter estas interações e que também se sentem mais confortáveis a interagir com estes alunos, se sintam mais confortáveis quando interagem com estes alunos. Seria de esperar assim que os docentes que assinalam ter interações significativas/consideráveis com pessoas (s) com NEE assinalem, com mais frequência, que se sentem mais confiantes para interagir e para ensinar alunos com NEE.

Alguns estudos têm vindo a relatar que, os docentes que interagem significativamente/consideravelmente com pessoa(s) com NEE tendem a considerar que têm conhecimentos mais aprofundados, acerca do que podem ser os desafios a enfrentar no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos com NEE (Forlin, 2010; Forlin & Chambers, 2011). Neste sentido, têm vindo a sugerir que devem ser feitas alterações às unidades curriculares, que compõem os cursos de formação de professores, no sentido de que os seus programas facilitem as interações com pessoas com NEE (Forlin, 2003, 2010; Forlin & Chambers, 2011). De acordo com Forlin (2010) um aspeto crítico para a construção de cenários educativos mais inclusivos, passa por facilitar do acesso a uma formação de professores qualidade, que inclua a interação com alunos que apresentam um conjunto diversificado de necessidades de aprendizagem, criando mais oportunidades para que os docentes apropriem conhecimentos acerca da preparação necessária para ensinar estas crianças. Esta autora sublinha, no entanto, que facilitar as interações entre os professores e pessoa(s), incluindo crianças e adolescentes, que se encontram nesta condição não é suficiente para que os docentes se sintam mais confiantes e menos preocupados relativamente ao ensino destes alunos (Forlin, 2010). De acordo com esta autora é necessário criar oportunidades para que os professores possam refletir sobre essas interações (Forlin, 2010), para que os níveis de preocupação diminuam e estes docentes se sintam mais confiantes para ensinar os alunos nesta condição.

Se considerarmos que os docentes que participam nesta tese de doutoramento indicaram ter níveis moderados de formação em relação à educação de alunos com NEE

(Gráfico 6), torna-se possível inferir que muitos desses docentes não tenham tido acesso à formação de qualidade, que facilite o acesso a níveis de confiança mais elevados. Assim, não é de admirar exista, entre os docentes que assinalam ter interações significativas/consideráveis com pessoas com NEE, uma percentagem considerável de professores que assinalam ter, no máximo, um nível Fraco de confiança para ensinar estes alunos. Entre os docentes que indicam não ter interações significativas/consideráveis com pessoas com NEE, esta percentagem é ainda maior. Isto é, há mais docentes que indicam ter no máximo um Fraco grau de confiança entre os docentes que indicam não ter interações significativas/consideráveis com pessoas com NEE. O que sublinha novamente a importância destes agentes educativos terem interações significativas com estas pessoas, sobretudo no que concerne as diversas necessidades de aprendizagem que os alunos que se encontram nesta condição.

Existe uma relação muito significativa ($p = 0.000$) entre as interações significativas/consideráveis com pessoa(s) com NEE (Questão E) e o nível de experiência a ensinar alunos com NEE (Questão I). São os professores que indicam ter interações com pessoa(s) com NEE que assinalam, com mais frequência, ter níveis de experiência a ensinar alunos com NEE mais elevados. Porém, há uma percentagem considerável de professores que assinalam não ter interações significativas/consideráveis com pessoa(s) com NEE e que assinalam ter, no mínimo, Algum nível de experiência a ensinar alunos com NEE. Neste sentido, vemos que existe uma relação direta, que não é perfeita, entre estas duas variáveis.

Se considerarmos que são os professores que assinalam ter interações significativas/consideráveis com pessoa(s) com NEE que, à partida, já teriam tido mais oportunidades para desenvolverem práticas profissionais que envolvem o ensino de crianças nesta condição, seria de esperar que indicassem ter também níveis mais elevados de experiência a ensinar alunos com NEE. Uma interpretação possível é de que estes docentes estão a incluir, como fazendo parte do conjunto de interações com pessoa(s) com NEE, as interações com os alunos nesta condição, decorrente da atividade profissional que desenvolvem. Atendendo ao nível etário que os docentes que participaram nesta tese de doutoramento indicaram ter (ver Gráfico 3), que sugere que muito provavelmente estes professores já se encontram numa fase mais avançada da carreira, seria de esperar que estes agentes educativos indicassem, com mais frequência, que têm interações significativas/consideráveis com pessoa(s) com NEE e também

níveis mais elevados de experiência a ensinar os alunos nesta condição, pois apresentam carreiras mais em princípio mais longas.

Vemos, com preocupação, que existe uma percentagem considerável de professores que assinalam que não têm interações significativas/consideráveis com pessoa(s) com NEE e que indicam também que não têm Nenhum nível de experiência a ensinar alunos com NEE. Se considerarmos que um estudo internacional ilustra que, em Portugal, há 11.2% da população que apresenta necessidades excepcionais (WHO, 2011), enquanto que um estudo nacional relata que 6% da população da região algarvia se encontra nessa condição (INE, 2002), seria de esperar que uma percentagem maior de professores indicasse que tem interações significativas/consideráveis com pessoa(s) com NEE. Se considerarmos que os docentes que participaram nesta tese de doutoramento lecionam em escolas do ensino regular básico diurno, o que torna as probabilidades de já terem lecionado alunos nestas condições ainda mais elevadas, pelo que seria de esperar que estes docentes indicassem ter níveis mais elevados de experiência a ensinar alunos com NEE. Seria desejável que a organização e gestão das escolas nos meios rurais algarvios se norteara por princípios e práticas mais inclusivos. Como relata César (2012b), a forma como a Escola se organiza continua a ser pouco inclusiva concentrando – vezes demais! – demasiados alunos por turma que necessitam de apoios educativos especializados (César, 2012b). Esta forma de organização escolar, não facilita o acesso a alguns docentes às interações e experiência a ensinar alunos com NEE. São muitos os docentes que indicam não ter interações significativas/consideráveis com pessoa(s) com NEE, o que mostra que muitos dos princípios proclamados na Declaração de Salamanca (1994), ainda se encontram por cumprir não só nas escolas mas também na sociedade mais alargada referente aos meios rurais algarvios.

6.2.1.1.6. Relação entre o nível de formação em relação à educação de alunos com NEE e outras questões

O cruzamento entre o nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) e outras questões da caracterização sociodemográfica, mostram que existem relações estatisticamente significativas entre a Questão F e as Questões G, H e I (ver Tabela 19).

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$), entre nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) e os conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (Questão G). São os professores que indicam ter níveis mais elevados de formação em relação à educação de alunos com NEE assinalam, com mais frequência, que têm também níveis elevados de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE. Sublinhamos, no entanto, que esta não é uma relação direta perfeita, pois nem sempre os professores que indicam ter os níveis mais moderados assinalam ter os níveis mais moderados de conhecimentos da legislação e políticas nacionais que se referem as crianças nesta condição (ver Tabela 20).

Alguns estudos que tem vindo a relatar que o aumento da formação em relação à educação de alunos com NEE, facilita o aumento do nível de conhecimentos referentes à legislação e políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (Forlin & Chambers, 2011; Forlin et al., 2009; Santos, 2008). Neste sentido, seria de prever que a maioria dos docentes que assinalam ter um nível Elevado de formação em relação à educação de alunos com NEE assinalassem, também, que tem no mínimo um nível Bom de conhecimentos da legislação e políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE. A formação em relação à educação de alunos com NEE parece ter um impacto que vai no sentido desejado, isto é, um impacto que vai no sentido da apropriação de conhecimentos da legislação e políticas nacionais no que se refere a crianças com NEE.

São muitos os docentes que assinalam ter níveis mais moderados de formação e que, no entanto, assinalam ter no mínimo um nível Médio destes conhecimentos. Uma interpretação possível é a de que muitos dos docentes que assinalam ter Algum nível de formação procuraram, muito provavelmente, desenvolver conhecimentos neste domínio sem recorrer à formação em relação à educação de alunos com NEE. Se considerarmos que, em Portugal, existe carência de cursos de formação graduada e pós-graduada que abordem a educação de alunos categorizados como apresentando NEE (Santos, 2008; Santos & César, 2010b; Santos et al., 2013), seria previsível que estes professores procurassem colmatar a falta de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE, sem recorrer à formação. Se conjugarmos esta escassez de cursos de formação (Santos, 2008; Santos & César, 2010b; Santos et al., 2013), com a necessidade de se percorrer longas distâncias para frequentar cursos de formação que decorrem, na sua maioria em meios urbanos, seria ainda mais provável esperar, que os professores que participaram nesta tese de doutoramento e que lecionam nas escolas dos

meios predominantemente rurais algarvios, optassem por recorrer pouco à formação para colmatar lacunas na sua formação.

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre o nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) e o grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H). Uma análise detalhada mostra que os professores que indicam ter níveis de formação mais elevados, tem uma maior propensão para assinalar também graus mais elevados de confiança para ensinar alunos com NEE.

São os professores que desenvolvem atividades profissionais no Ensino Especial que tendem a concluir os níveis mais elevados de formação em relação à educação de alunos com NEE. São também os docentes que desenvolvem atividades profissionais no Ensino Especial, que mais propensão têm para assinalar elevados graus de confiança para ensinar alunos com NEE (ver Tabela 3). Neste sentido, não é de admirar que quando conjugamos estes resultados, exista uma relação estatisticamente significativa entre o nível de formação em relação à educação de alunos com NEE e o grau de confiança para os ensinar. Não é de admirar também que sejam os docentes que concluíram os níveis, mais elevados de formação, em relação à educação destes alunos que, com mais frequência, assinalem que graus elevados de confiança para ensinar estes alunos.

De acordo com um estudo internacional realizado por Forlin e Chambers (2011), um grupo de professores que frequentaram de unidades curriculares que abordavam conteúdos relacionados com educação dos alunos categorizados como apresentando NEE, optaram por indicar graus mais elevados de confiança para ensinar alunos com NEE, após a frequência destas unidades curriculares. Estes resultados corroboram um estudo prévio (Santos, 2008), desenvolvido em Portugal, que mostra que há um impacto favorável, no sentido do aumento da confiança para ensinar estes alunos, após a frequência de unidades curriculares que contemplavam conteúdos relacionados com a inclusão. Neste sentido, seria de prever que a maioria dos professores que participaram neste estudo e que indica que concluiu níveis mais elevados de formação indicasse que tem também graus mais elevados de confiança para ensinar alunos com NEE.

Uma percentagem considerável dos professores assinala ter um Elevado nível de formação em relação à educação de alunos com NEE, no entanto assinala ter também um Médio grau de confiança para ensinar estes alunos. Uma interpretação possível, poderá estar relacionada com o impacto moderado que a formação foi capaz de

mobilizar no desenvolvimento de competências e na apropriação de conhecimentos, sobre questões relacionadas com o processo de ensino e de aprendizagem destes alunos, levando a que estes professores se sentissem menos confiantes para ensinar os alunos nesta condição.

Quando somamos as percentagens dos professores que relatam ter menos de 40 horas de formação, isto é, que indicam ter no máximo Algum nível de formação, vemos que existe uma percentagem considerável de professores que apesar de não terem um nível Elevado de formação, continuam na sua maioria a assinalar que têm, no mínimo, um grau de confiança Médio para ensinar alunos com NEE. Este resultado poderia ser também à partida esperado, se considerarmos que estes docentes se encontram, em princípio, em fases da carreira mais avançadas.

Como relatam alguns autores, são os professores que apresentam mais anos de carreira que tendem a sentir-se mais confiantes nas competências profissionais que são capazes de mobilizar, para fazer face aos desafios que se colocam nos processos de ensino e de aprendizagem (Oliveira, 1998, 2004; Ponte & Oliveira, 2002). Neste sentido, seria de esperar que os professores que participaram nesta tese de doutoramento indicassem ter graus mais elevados de confiança para ensinar alunos com NEE. Isto, apesar de indicarem simultaneamente que tem Nenhum ou apenas Algum nível de formação em relação à educação de alunos com NEE. Será que os processos de ensino e de aprendizagem, referentes a estas crianças podem atingir a qualidade desejada sem que estes docentes tenham concluído os níveis mínimos de formação? Como podem estes docentes sentir-se confiantes para tomar decisões referentes ao ensino destas crianças sem a necessária formação para o fazer?

Como relatam diversos autores, a confiança para tomar decisões face ao ensino destas crianças quando não é sustentada práticas, conhecimentos e princípios mais inclusivos, podem penalizar estes alunos, contribuindo para que estes acedam à exclusão escolar e social (César, 2012b; César & Ainscow, 2006; Forlin, 2010; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011).

Existe ainda uma percentagem preocupante destes docentes, que assinalam ter menos de 40 horas de formação em relação à educação de alunos com NEE e que assinalam também ter no máximo um Médio grau de confiança para ensinar alunos nesta condição. Neste sentido, vemos que muitos destes docentes indicam que têm níveis de formação e graus de confiança muito limitados, face às exigências que a educação e o ensino destas crianças coloca aos profissionais que se ocupam de as

cumprir. Existe assim uma percentagem considerável de professores que lecionam nas escolas do meio rural algarvio que não apresentam os níveis adequados de formação e de confiança, adequados ao desenvolvimento de práticas profissionais de qualidade, consonantes com o que é esperado de uma Escola que se afirma inclusiva e que pretende acolher, com qualidade, todo e qualquer aluno (UNESCO, 1994).

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.001$) entre o nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) e o nível de experiência a ensinar alunos com NEE (Questão I). Uma análise detalhada ilumina que os professores que assinalam níveis mais elevados de formação em relação à educação de alunos com NEE tendem a assinalar, com mais frequência, que têm níveis de experiência mais elevados a ensinar alunos nestas situações.

Entre os professores que foram contemplados nesta tese de doutoramento, alguns assinalam desenvolver atividades profissionais no Ensino Especial. Estes professores são os que consideram ter níveis mais elevados de formação, em relação à educação de alunos com NEE (ver Tabela 2). São também estes docentes que, à partida, desenvolvem mais atividades profissionais relacionadas com o ensino dos alunos com NEE. Neste sentido, seria de prever que uma parte considerável dos professores que participaram nesta tese de doutoramento assinalassem que têm, não só um Elevado nível de formação em relação à educação de alunos com NEE mas também um Elevado nível de experiência a ensinar alunos com NEE.

Uma análise detalhada revela que existe ainda um conjunto considerável de professores que assinalam ter Nenhum nível de formação, em relação à educação de alunos com NEE e que, ainda assim, assinalam ter na sua maioria Algum ou um Elevado nível de experiência para ensinar alunos com NEE. Se considerarmos que num estudo prévio realizado em Portugal (Santos & César, 2010b; Santos et al., 2013), muitos professores indicaram ter Nenhum nível de formação em relação à educação de alunos com NEE, seria de prever que muitos dos professores que participaram nesta tese de doutoramento indicassem que não tem esta formação. Seria desejável que estes professores assinalassem que têm formação em relação à educação de alunos com NEE, em particular aqueles que relatam ter Algum ou um Elevado nível de experiência a ensinar estes alunos. Como relatam alguns autores, a falta de formação adequada destes agentes educativos pode contribuir para que estes alunos acedam a trajetórias de participação ao longo da vida caracterizadas pelo o insucesso escolar (César, 2014, in press; César et al., 2014; Eira, 2014; Melro, 2015; Santos, 2014).

Existe uma percentagem elevada de professores que participam nesta tese de doutoramento indicam que não tem formação em relação à educação destes alunos. Este é um panorama preocupante quando vemos que muitos já tiveram oportunidade de ensinar alunos com NEE. Nesse sentido, é urgente facilitar o acesso à formação em relação à educação de alunos com NEE para todos os docentes, pois trata-se de uma oportunidade para desenvolver a própria Escola (Ainscow, 1999, 2010; Forlin, 2010; Forlin et al., 2007; Loreman et al., 2008; Loreman et al., 2009; McGhie-Richmond et al., 2009). Sem o acesso à formação adequada, estes docentes vão continuar, muito provavelmente a contribuir para que se mantenham muitos dos hiatos existentes entre os princípios proclamados nos documentos da política educativa (AR, 2012b; ME, 2008) e as formas como estes têm vindo a ser operacionalizados (Borges, 2009; César, 2012b, 2014, in press; César & Ainscow, 2006; Melro, 2015; Santos & Hamido, 2014).

6.2.1.1.7. Relação entre os conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE e outras questões

Os cruzamentos entre os conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (Questão G), e as outras questões da caracterização sociodemográfica, mostram que existem duas relações estatisticamente significativas entre a Questão G e as Questões H e I (ver Tabela 23).

Há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre os níveis de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (Questão G), e o grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H). São os professores que indicam ter níveis de conhecimentos mais elevados que assinalam, com mais frequência, ter graus de confiança também mais elevados para ensinar alunos com NEE. Porém, há alguns docentes que optam por seleccionar graus de confiança mais moderados, o que mostra que esta não é uma relação direta perfeita, pois nem sempre os professores que indicam ter níveis de conhecimentos elevados assinalam também graus elevados de confiança para ensinar alunos com NEE.

Alguns estudos relatam que existem relações estatisticamente significativas entre os níveis de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE, e os graus de confiança para ensinar alunos com NEE (Forlin & Chambers, 2011; Forlin et al., 2007). Forlin e Chambers (2011) relatam que, após a frequência de unidades curriculares que abordavam conteúdos relacionados com educação dos alunos categorizados como apresentando NEE, muitos docentes assinalaram níveis de

conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE, bem como graus de confiança para ensinar alunos com NEE, também mais elevados.

Este estudo corrobora outro realizado por Forlin e seus colaboradores (2007), que contemplou 603 professores em formação inicial em instituições do ensino superior de quatro países: Austrália, Canada, Hong Kong, e Singapura. Após a frequência de unidades curriculares que abordavam conteúdos referentes à educação dos alunos categorizados como apresentando NEE, os professores assinalaram níveis mais elevados de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE, bem como graus de confiança para ensinar alunos com NEE também mais elevados. Se considerarmos que os resultados apresentados por estes autores (Forlin & Chambers, 2011; Forlin et al., 2007) revelam que existe um aumento nos níveis de conhecimentos e nos graus de confiança, seria possível inferir que a maioria dos professores que participaram nesta tese de doutoramento e que indicam ter níveis de conhecimentos elevados tendessem também a assinalar graus elevados de confiança para ensinar alunos com NEE. No entanto, se considerarmos que a maioria dos professores que participaram nesta tese de doutoramento indicam que não têm formação direcionada para a educação destes alunos (ver Gráfico 6), seria de esperar que nem sempre aqueles que indicam ter níveis elevados destes conhecimentos indicassem ter, também, graus elevados de confiança para ensinar alunos com NEE. Isto seria ainda mais espectável se atendermos a que os impactes que a formação de professores varia entre países e instituições que a providenciam (Forlin et al., 2007; Santos, 2008). Assim, seria de esperar que não existisse uma relação direta perfeita entre estas variáveis, já que, aos níveis de conhecimentos elevados, nem sempre correspondem graus elevados de confiança para ensinar alunos com NEE.

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.005$) entre os conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (Questão G), e o nível de experiência a ensinar alunos com NEE (Questão I). São os professores que indicam ter níveis mais elevados de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE, que tendem a indicar que têm níveis mais elevados de experiência a ensinar alunos com NEE. Não se trata de uma relação direta perfeita, já que nem sempre os professores que assinalam ter níveis elevados de conhecimentos assinalam, também, ter também um elevado nível de experiência a ensinar alunos com NEE.

De acordo com um estudo prévio realizado por (Santos, 2008), existe uma relação estatisticamente significativa entre o nível de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças em condição de NEE, e o nível de experiência a ensinar alunos em condição de NEE. Este autor relata que alguns professores que assinalam ter níveis elevados de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças nessa condição, tendem a assinalar também níveis de experiência elevados a ensinar estes alunos.

Inferimos que uma carreira profissional mais longa exige, muito provavelmente, que os professores apropriem níveis mais elevados de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE. Nesse sentido, seria de esperar que os professores que apresentam um nível elevado destes conhecimentos assinalassem também um nível elevado de experiência, no que se refere a crianças em condição de NEE. Isso seria tanto mais expectável se considerarmos que os professores que participam nesta tese de doutoramento apresentam níveis etários mais elevados e, muito provavelmente, carreiras mais longas, face aos professores que participaram no estudo desenvolvido por Santos (2008). Apercebemo-nos, no entanto, que nem sempre existe uma relação direta entre estas duas variáveis. Isso pode sugerir que não é suficiente conhecer os níveis de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças nesta condição, para se saber quais os níveis de experiência a ensinar alunos com NEE. Estes resultados alertam-nos para que as exigências face aos conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere as crianças nessa condição, não são semelhantes aos mesmos níveis de experiência que estes docentes revelam ter.

6.2.1.1.8. Relações entre o grau de confiança para ensinar alunos com NEE e outras questões

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$), entre o grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão I) e o nível de experiência a ensinar alunos com NEE (Questão H) (ver Tabela 26). São os professores que assinalam ter graus de confiança mais elevados que tendem a assinalar, com mais frequência, que têm níveis mais elevados de experiência a ensinar os alunos nesta situação. Esta não é uma relação direta perfeita, já que existem também alguns docentes que optam por seleccionar graus de confiança mais elevados e que, simultaneamente, indicam ter níveis de experiência mais moderados (ver Tabela 27).

Alguns autores têm vindo a sublinhar que existem relações entre o grau confiança para lecionar todos os alunos e o avançar da carreira (Huberman, 2007; Morgado, 2003). Como relata Morgado (2003), à medida que a carreira dos professores avança estes tendem a assinalar níveis de dificuldade mais moderados, relativamente às práticas e procedimentos pedagógicos mencionados na literatura, como contributivos para a qualidade e para o nível de diferenciação do trabalho em sala de aula, assim como, para a promoção da inclusão. De acordo com este autor, à medida que os docentes avançam na carreira, tendem a assinalar níveis de confiança mais elevados no que se refere a algumas atividades profissionais que desenvolvem na escola, que contribuem para o avanço da inclusão (Morgado, 2003).

Neste sentido, seria de prever que entre os professores que participam nesta tese de doutoramento e que têm os graus de confiança mais elevados, fossem esses os que assinalavam, simultaneamente, terem níveis de experiência mais elevados para ensinar alunos com NEE. Isto corrobora o estudo desenvolvido por Morgado (2003). No entanto, como relata este autor, nem sempre os professores que assinalam ter carreiras profissionais mais longas revelam níveis mais moderados de dificuldades face às práticas e procedimentos mencionados na literatura como contributivos para a inclusão (Morgado, 2003). Isto significa que não existe uma relação direta perfeita entre estas variáveis, embora a relação entre elas seja estatisticamente muito significativa. De realçar ainda que, se desejamos avançar na construção de cenários educativos mais inclusivos, seria desejável que estes professores assinalassem ter níveis de confiança mais elevados, compatíveis com os níveis investimento necessários para o avanço da inclusão (UNESCO, 1994).

6.2.1.2. Relações entre as questões da caracterização sociodemográfica e os itens da escala TPIRC

6.2.1.2.1. Relação entre ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional e os itens da escala TPIRC

O cruzamento entre o ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) e os itens da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009) mostra que existem relações estatisticamente significativas entre o ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) e os Itens 1, 2, 4, 5, 6, e 7 (ver Tabela 28). Uma análise mais detalhada revela que existe a uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.001$) entre ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional

(Questão A) e a inclusão, caracterizada como a participação de alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular, entendida como um benefício para todos os alunos (Item 1). São os professores que desenvolvem atividades profissionais no Ensino Especial que tendem a concordar mais com a inclusão, caracterizada como a participação de alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular, entendida como um benefício para todos os alunos. Como seria de esperar, são os docentes que lecionam no ensino regular que tendem a assinalar, com mais frequência que, no mínimo, discordam com a inclusão.

Alguns estudos têm vindo a mostrar que a formação de professores que abrange unidades curriculares que revelam a intencionalidade de trabalhar itens ligados à EI e à educação de alunos que necessitam de apoios educativos especializados, tem facilitado a emergência posições mais favoráveis à inclusão e aos benefícios que esta pode trazer para todas as crianças e adolescentes (Forlin et al., 2009, 2010; Santos et al., 2013; Sharma et al., 2008). Neste sentido, se atendermos a que são os professores que lecionam no Ensino Especial que tendem a assinalar níveis mais elevados de formação em relação à educação e aos alunos com NEE (ver Tabela 3), seria de prever que assinalassem, mais frequentemente, que no mínimo concordam com a inclusão e com os benefícios que a participação destes alunos em aulas do ensino regular pode trazer para todos os alunos.

Entre os docentes que desenvolvem atividades profissionais no ensino regular, são aqueles que desenvolvem atividades profissionais apenas no 3.º ciclo do ensino básico que mais frequentemente afirmam que, no mínimo, concordam com a inclusão, caracterizada como a participação de alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular, entendida como um benefício para todos os alunos. Curiosamente, entre os docentes que desenvolvem atividades no ensino regular são também os docentes que lecionam apenas neste ciclo de ensino que tendem a assinalar que têm níveis mais elevados de formação em relação a alunos com NEE. Assim, não é surpreendente que sejam estes docentes a assinalar, com mais frequência, que, no mínimo, concordam com a inclusão. Porém, nem sempre existe uma relação direta entre a posição que estes docentes relatam ter face à inclusão e o ciclo de ensino no qual desenvolvem atividades profissionais. Se atendermos a que alguns autores tem vindo a relatar que o impacto da formação referente à educação inclusiva e à educação e alunos com NEE varia de acordo com os países, instituições e planos de estudos (Forlin et al., 2007; Sharma et al., 2008), seria de esperar que a formação existente em Portugal possa ser também diversa,

motivando também impactes diferentes. Assim, seria de prever que, mesmo entre os docentes que indicam ter elevados níveis de formação, em relação à educação dos alunos com NEE, como aqueles que desenvolvem atividades profissionais no Ensino Especial (ver Tabela 3), existissem alguns que divergissem e optassem por assinalar que, no mínimo, discordam com a inclusão. O que não deixa de ser preocupante quando se trata de docentes que estão envolvidos de forma mais direta com a educação destes alunos, pelo que seria de desejável que estivessem, no mínimo, disponíveis para reconhecer e concordar os princípios mencionamos em alguns documentos de política educativa, nacionais e internacionais (ME, 2008; UNESCO, 1994).

Existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.013$) entre o ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) e o prejudicar o processo de educação dos outros alunos quando se incluem alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular (Item 2). Este item está formulado na negativa, o que significa que, ao assinalar que, no mínimo, discordam, os professores assumem que incluir os alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular tende a não prejudicar a educação dos outros alunos. Assim, se atendermos a que esta é semelhante ao Item 1, seria de esperar que existisse uma relação estatisticamente significativa entre o ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) e o prejudicar o processo de educação dos outros alunos quando se incluem alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular (Item 2). Como tal, não é de admirar que sejam os docentes que lecionam no Ensino Especial aqueles que se encontram mais representados entre o grupo de professores que, no mínimo, discorda que incluir alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular prejudica a educação dos outros alunos. Entre os professores que desenvolvem atividades profissionais no ensino regular são os professores que desenvolvem atividades profissionais apenas no 3.º ciclo do ensino básico que se encontram mais representados entre o grupo de docentes que considera discordar que incluir alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular prejudica a educação dos outros alunos. Em síntese: encontrando-se esta frase formulada na negativa, seria de esperar que a maioria dos professores assinalasse posições próximas das assinaladas face ao Item 1, pelo que reiteramos o que acima discutimos.

Existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.045$), entre o ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) e sucesso acrescido que os alunos com necessidades especiais podem vir a vivenciar se frequentarem as aulas do

ensino regular (Item 4). Com seria de esperar, são os professores que desenvolvem atividades profissionais no Ensino Especial que mais frequentemente assinalam que, no mínimo, concordam com o sucesso acrescido que os alunos com necessidades especiais podem vir a vivenciar se frequentarem as aulas do ensino regular. Assim, como seria expectável, é no grupo de professores que leciona no ensino regular que se encontra mais representado o grupo dos docentes que discorda com esta frase.

No que se refere aos professores que lecionam no Ensino Especial, se atendermos a que as atividades profissionais que estes docentes desenvolvem estão relacionadas, de forma direta, com os alunos que se encontram em situação de NEE, seria de esperar que fossem estes professores os mais representados no grupo que concorda com esta frase. Isso seria tanto mais expectável se considerarmos que é nítida a referência à escola inclusiva e à *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 3/2008 (ME, 2008), documentos de política educativa que se encontram diretamente relacionados com as atividades profissionais que estes agentes educativos desenvolvem.

Se considerarmos, ainda, que são os professores que desenvolvem atividades profissionais no Ensino Especial que assinalam ter graus de confiança mais elevados para ensinar alunos com NEE (ver Tabela 3), seria de esperar que estes docentes estivessem, à partida, mais representados entre o grupo de docentes que considera que os alunos com necessidades especiais podem ter um maior sucesso em aulas do ensino regular. Há, no entanto, uma percentagem de professores que lecionam no Ensino Especial que discorda de que os alunos com necessidades especiais podem ter um maior sucesso em aulas do ensino regular. Quando acedemos às posições expressas pelos participantes de alguns debates públicos (AR, 2012a, 2013, 2014), muitos com responsabilidades diretas no Ensino Especial e na lecionação destes alunos, vemos que alguns agentes educativos continuam a expressar posições que evidenciam que estes alunos têm pouco sucesso em aulas do ensino regular. Isto é, para alguns destes participantes, as aulas do ensino regular não facilitam o acesso ao sucesso escolar dos alunos nesta situação. Assim, seria de prever que entre os docentes que desenvolvem atividades profissionais no Ensino Especial existissem alguns que discordam desta frase.

No que se refere aos docentes que desenvolvem atividades profissionais no ensino regular existe uma percentagem considerável que tende a discordar (D), ou a discordar muito (DM), do sucesso acrescido que os alunos com necessidades especiais

podem vir a vivenciar se frequentarem as aulas do ensino regular. Se considerarmos que alguns professores que lecionam no ensino regular continuam a assumir posições pouco inclusivas face à educação destes alunos (Melro, 2015; Morgado, 2003; Sampaio & Morgado 2014; Santos, 2008; Santos & César, 2010b; Santos et al., 2013), seria de esperar que alguns professores que participam nesta tese de doutoramento também optassem por discordar com esta frase. Isso seria tanto mais espectável, se atendermos a que alguns professores do ensino regular continuam a considerar que o ensino destas crianças vai para além da fronteira das suas responsabilidades profissionais (César, 2003; César & Ainscow, 2006; Melro, 2015).

Entre os professores que desenvolvem atividades profissionais no ensino regular, são os docentes que lecionam no 3.º ciclo do ensino básico que associam o sucesso que os alunos com necessidades especiais podem ter à frequência das aulas do ensino regular. São os docentes que lecionam neste ciclo de ensino que assinalam, mais frequentemente, ter níveis mais elevados de formação em relação à educação de alunos com NEE e graus de confiança mais elevados para ensinar estes alunos (ver Tabelas 2 e 3). Quando combinamos estes resultados seria de esperar que, entre os docentes que lecionam no ensino regular, fossem os professores que lecionam apenas neste ciclo de ensino a assinalar mais frequentemente que estes alunos podem ter um maior sucesso nas aulas por si lecionadas.

Há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.002$) entre o ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) e a existência de documentos de política educativa que expressam regras claras de segurança e de acolhimento (Item 5). São os docentes que desenvolvem atividades profissionais no Ensino Especial que se encontram mais representados entre o grupo de docentes que indica que, no mínimo, concorda que a escola onde desenvolvem atividades letivas tem documentos de política educativa que expressam regras claras de segurança e de acolhimento. Atendendo a que alguns documentos de política educativa, elaborados em escolas do ensino regular, tem vindo a assumir perspetivas mais inclusivas (Lima-Rodrigues et al., 2007), seria de prever que os professores que desenvolvem atividades profissionais no Ensino Especial indicassem que, no mínimo, concordar com esta frase. Isso seria tanto mais expectável se considerarmos que são estes docentes que tendem a assinalar que têm níveis mais elevados de conhecimentos da legislação/políticas nacionais no que se refere a crianças com NEE (ver Tabela 4).

Entre os docentes que desenvolvem atividades profissionais no ensino regular, são os docentes que lecionam apenas no 3.º ciclo do ensino básico que tendem a concordar, mais frequentemente, com a existência de documentos de política educativa que expressam regras claras de segurança e de acolhimento na escola onde desenvolvem atividades profissionais. Se considerarmos que são os docentes que lecionam no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico que se encontram mais representados entre os que lecionam no ensino regular, não deixa de ser preocupante que sejam estes docentes os que se encontram mais representados no grupo dos que no mínimo discordam com esta frase. Sendo aqueles que se encontram em maioria, é de esperar que sejam estes docentes que desenvolvem a maioria do trabalho letivo. Assim, seria desejável que aqueles que são responsáveis por grande parte do trabalho realizado nas escolas do ensino regular assumissem, também, que as regras de segurança e acolhimento, que constam nos documentos de política educativa construídos nessas escolas, expressam regras claras de segurança e de acolhimento.

Existe uma relação estatisticamente muito significativa entre o ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) e a existência, em geral, de uma boa cooperação entre encarregados de educação e professores (Item 6). Os professores que desenvolvem atividades profissionais no Ensino Especial são os que se encontram mais representados no grupo dos professores que, no mínimo, concordam que existe, em geral, uma boa cooperação entre encarregados de educação e professores. Entre os docentes que desenvolvem atividades profissionais no ensino regular são os docentes que lecionam no 3.º ciclo do ensino básico, que se encontram mais representados no grupo que concorda com esta frase (ver Tabela 34).

Alguns documentos de política educativa têm vindo a conceder o direito, aos encarregados de educação, de serem envolvidos no processo educativo dos educandos (AR, 2012b; ME, 2008; MEC, 2012). Assim, seria de esperar que muitos docentes que participam nesta tese de doutoramento indicassem que existe, em geral, uma cooperação entre encarregados de educação e professores. Estes resultados corroboram estudos anteriores que mostram que os professores tendem a concordar, ao nível dos discursos, com a participação das famílias nas atividades educativas da escola, apesar da falta de concretização desses discursos ao nível das práticas que desenvolvem (César, 2011a, 2011b, 2012a, 2013b; Marsico, Komatzu, & Iannaccone, 2013; Melro, 2015; Silva, Monteiro, & Moreira, 2002).

Quando consultamos o Decreto-Lei n.º 3/2008 (ME, 2008), vemos que os encarregados de educação têm o direito de participar no processo educativo do educando, sendo convocados a decidir sobre a adequação das medidas educativas propostas pela escola. De acordo com este documento de política educativa, os docentes que desenvolvem atividades profissionais no Ensino Especial estão diretamente envolvidos no processo educativo dos alunos que têm necessidades educativas especiais de caráter permanente (ME, 2008). Os relatórios de avaliação externa, efetuados pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), referentes à educação especial e às respostas educativas que esta providencia, sublinham que o processo de avaliação das necessidades educativas dos alunos implica, necessariamente, a cooperação e participação efetivas dos encarregados de educação (IGEC, 2011, 2012, 2013). Estes relatórios mostram que, na grande maioria dos processos de avaliação analisados, existe a participação dos encarregados de educação e dos restantes agentes educativos que se encontram envolvidos direta, ou indiretamente, neste processo de avaliação (IGEC, 2011, 2012, 2013). Assim, se tomarmos em consideração o que é afirmado nos documentos de política educativa (AR, 2012; ME, 2008; MEC, 2012) e em alguns relatórios de avaliação externa, referentes às respostas educativas na educação especial (IGEC, 2011, 2012, 2013), seria de prever que estes docentes tendessem a concordar que existe, em geral, uma boa cooperação entre encarregados de educação e professores.

Relativamente aos docentes que desenvolvem atividades profissionais nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico regular diurno, de acordo com o Decreto-lei n.º 3/2008 (ME, 2008), apenas o diretor de turma se encontra envolvido de forma mais direta na elaboração dos documentos que acompanham o processo educativo das crianças e adolescentes que necessitam de apoios educativos especializados, juntamente com os encarregados e outros agentes educativos, como os psicólogos. Assim, é possível que, de entre os professores que desenvolvem atividades profissionais no ensino regular, sejam os diretores de turma a ter mais oportunidades para cooperar com os encarregados de educação. Neste sentido, seria de prever que uma percentagem menor dos docentes que desenvolvem atividades profissionais no ensino regular estivesse representada entre os professores que, no mínimo, concordam com esta afirmação.

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.004$) entre o ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) e o acreditar ter uma boa comunicação com os encarregados de educação (Item 7). Os professores que desenvolvem atividades profissionais no Ensino Especial encontram-se mais

representados entre os docentes que indicam que, no mínimo, concordam que têm uma boa comunicação com os encarregados de educação. Entre os professores que desenvolvem atividades profissionais no ensino regular, são os professores que desenvolvem atividades profissionais no 3.º ciclo do ensino regular que indicam, com mais frequência, que concordam com esta afirmação.

A maioria dos professores assumem que, no mínimo, concordam ter uma boa comunicação com os encarregados de educação. Estes resultados corroboram alguns estudos que têm vindo a relatar que são os professores que desenvolvem atividades profissionais no ensino regular e no Ensino Especial que tendem, em geral, a assinalar que concordam ter uma boa comunicação com os encarregados de educação (Frederickson et al., 2004; Lima-Rodrigues et al., 2007; McGhie-Richmond et al., 2009, 2013). Assim, se considerarmos que alguns documentos de política educativa têm vindo a conferir, aos encarregados de educação, o direito a serem envolvidos no processo educativo dos educandos (AR, 2012b; ME, 2008; MEC, 2012), seria de esperar que estes docentes tendessem a assumir posições de concordância face ao que é esperado do cumprimento destes documentos de política educativa.

Se atendermos a que o processo de avaliação das necessidades educativas implica, necessariamente, o envolvimento do professor que desenvolve atividades profissionais no Ensino Especial e os encarregados de educação do aluno (IGEC, 2011, 2012, 2013; ME, 2008), seria de esperar que a maioria destes docentes indicasse que tem, em geral, uma boa comunicação com os encarregados de educação. Relativamente aos professores que desenvolvem atividades profissionais no ensino regular, se atendermos a que são apenas os diretores de turma que, à partida, têm mais oportunidades de comunicar com os pais, seria de esperar que a percentagem dos que afirmam uma boa comunicação com os encarregados de educação fosse menor.

Seria desejável, no entanto, que uma percentagem maior dos professores que desenvolvem atividades profissionais no ensino regular, acreditasse que tem uma boa comunicação com os encarregados de educação. Assim, seria desejável que esta comunicação não ocorresse, como relatam Lima-Rodrigues e seus colaboradores (2007), apenas nas reuniões individuais entre o professor e os encarregados de educação. Seria desejável que estas escolas desenvolvessem dinâmicas regulatórias Escola/Família (César, 2012c, 2013b; César & Ventura, 2012), que possibilitassem aos diversos agentes educativos, incluindo os professores e os encarregados de educação, desenvolver níveis de comunicação mais adequados às necessidades, características e

interesses dos alunos, facilitadores da construção de cenários educativos mais inclusivos.

6.2.1.2.2. Relação entre o género e os itens da escala TPIRC

Os cruzamentos entre o género (Questão B) e os itens da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009) mostram que existem três relações estatisticamente significativas entre o género (Questão B) e as Questões 9, 12 e 13 (ver Tabela 35). Há uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.023$) entre o género (Questão B) e a importância de se desenvolver uma comunidade escolar acolhedora ser tão importante como aumentar o sucesso académico (Item 9). São os docentes do género feminino que se encontram mais representados no grupo de professores que indica que é tão importante desenvolver uma comunidade escolar acolhedora como aumentar o sucesso académico.

Um estudo prévio (Santos & César, 2010b; Santos et al., 2013), que contemplou como participantes na sua maioria professores do género feminino, mostra que a maioria dos agentes educativos que participaram nesse estudo tenderam a concordar com a presença, nas aulas do ensino regular, dos alunos que frequentemente reprovam nos exames. Isto não é de admirar se atendermos a que o género feminino está geralmente mais associado, socialmente, ao cuidar. Se considerarmos que os desempenhos nas provas de avaliação, interna e externa, estão diretamente conectados com a obtenção de classificações académicas e com o acesso ao sucesso académico (Courela 2007), vemos que a maioria dos agentes educativos, que participaram nesse estudo prévio tendem a considerar que o acolhimento tem um peso relativo tão importante como o sucesso académico. A maioria dos professores que participam nesta tese de doutoramento são também do género feminino, uma vez que o ensino tem uma maioria de professoras (género feminino), em Portugal. Assim, seria de prever que a maioria optasse, também mais frequentemente, por, no mínimo, concordar que é tão importante desenvolver uma comunidade escolar acolhedora como aumentar o sucesso académico.

Há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.012$) entre o género (Questão B) e os apoios e acesso aos diversos gabinetes do agrupamento de escola e/ou autarquia (Item 12). São as professoras, ou seja, os docentes do género feminino, que se encontram mais representados no grupo de docentes que considera não ser devidamente apoiado pelos diversos gabinetes do agrupamento de escola e/ou autarquia (Item 12). Se

considerarmos que é frequente a associação, na sociedade dita ocidental, entre o género feminino e o cuidar, é provável que sejam os docentes do género feminino a procurar um maior número de apoios para facilitar o acesso ao sucesso escolar de todos os alunos. Um estudo desenvolvido por McGhie-Richmond e seus colaboradores (2013) mostra que a maioria dos professores que desenvolvem atividades profissionais nos meios rurais canadianos assinala que é devidamente apoiado pelos diversos gabinetes do agrupamento de escola e/ou autarquia. Isso corrobora um estudo prévio, desenvolvido por Negropontes e seus colaboradores (Alberta Education, 2012), que mostra que as condições de trabalho nas escolas que estão inseridas nos meios rurais canadianos apresentam uma ampla disponibilidade de recursos para facilitar o sucesso de todos os alunos. Em Portugal, alguns professores relataram que existe falta de apoios e de recursos para apoiar a inclusão (Lima-Rodrigues et al., 2007; Melro 2015; Melro & César, 2014). Quando retomamos um estudo anterior no qual participaram, na sua maioria, professoras e futuras professoras, que se encontravam em situação de formação relacionada com a EI, vemos que estes agentes tenderam a expressar preocupações face à carência de recursos adequados e/ou de agentes educativos para apoiar a inclusão (Santos, 2008; Santos & César, 2010b; Santos et al., 2013). Assim, quando combinamos os resultados apresentados nestes estudos, consideramos que seria de expectável que a maioria das professoras que participaram nesta tese de doutoramento considerasse que não é suficientemente apoiada por estes gabinetes, no que se refere às atividades profissionais que desenvolve.

Existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.027$) entre o género (Questão B) e acesso ao desenvolvimento profissional na área da EI, disponibilizados pela escola onde se encontram a desenvolver atividades profissionais (Item 13). São os docentes do género feminino que se encontram mais representadas no grupo de professores que indica que a escola não lhes fornece suficientes hipóteses de desenvolvimento profissional nesta área. Se considerarmos, novamente, que a grande maioria dos docentes que se encontra em exercício no 3.º ciclo do ensino básico, em Portugal, incluindo na região do Algarve, são do género feminino (GEPE, 2010), seria de esperar que fossem na sua maioria as professoras a expressar que a escola, onde desenvolvem atividades profissionais não lhes fornece suficientes hipóteses de desenvolvimento profissional nesta área. Isso seria tanto mais expectável se considerarmos que alguns estudos prévios têm vindo a sublinhar que escolas tendem a disponibilizar poucas hipóteses de desenvolvimento profissional na área da EI (César &

Ainscow, 2006; McGhie-Richmond et al., 2013). De acordo com Lima-Rodrigues e seus colaboradores (2007), alguns professores relatam que existe carência de formação na área da EI dentro da escola onde desenvolvem atividades profissionais. Assim, estes resultados corroboram os de outros estudos, nacionais e internacionais.

6.2.1.2.3. Relação entre a idade e os itens da escala TPIRC

Os cruzamentos entre a idade (Questão C) e os itens da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009) mostram que existe uma relação estatisticamente significativa entre a idade (Questão C) e o acreditar ter uma boa comunicação com os encarregados de educação (Item 7). Curiosamente, são os professores mais jovens, com 29 anos ou menos de idade, que mais optam por assinalar que, no mínimo, concordam com esta frase. Seguem-se os professores que indicam ter níveis etários de 40 ou mais anos de idade. São os professores que indicam ter níveis etários entre os 30 e os 39 anos de idade que se encontram menos representados no grupo de docentes que assume, no mínimo, concordar que acredita ter uma boa comunicação com os encarregados de educação. Vemos que esta não se trata de uma relação direta perfeita, já que existem alguns professores que assinalam, em simultâneo, ter idades cronológicas menos elevadas e que tendem a indicar que, no mínimo, concordam com esta afirmação. Se considerarmos que são os professores que apresentam níveis etários mais elevados que, à partida, têm carreiras profissionais mais longas, vemos que não basta saber se estes agentes educativos têm carreiras mais longas para saber se acreditam que têm uma boa comunicação com os encarregados de educação dos seus alunos.

De acordo com Morgado (2003), à medida que a carreira profissional dos professores evolui estes tendem sentir-se mais confiantes no seu desempenho profissional. Observamos, assim, com curiosidade, que os docentes que indicam ter níveis etários de 29 ou menos anos de idade se encontram mais representados no grupo de professores que, no mínimo, concorda que têm uma boa comunicação com os encarregados de educação. Como relata Morgado (2003), é possível que os professores, que se encontram em início de carreira tendam assumir posições mais defensivas face ao confronto com situações mais práticas de lecionação. É também provável que os professores que se encontram em início de carreira possam ter expectativas mais elevadas quanto aos níveis de qualidade da comunicação que podem desenvolver com os encarregados de educação dos alunos. Uma interpretação possível é a de que o avanço na carreira poderá levar a que estes professores tenham mais oportunidades para

apropriar conhecimentos acerca do que é ter uma boa comunicação com os encarregados de educação. Assim, é possível que ao conhecer um pouco mais acerca da complexidade do trabalho envolvido para ter uma comunicação de qualidade com os encarregados de educação dos alunos, os professores que indicam ter níveis etários compreendidos entre os 30 e os 39 anos de idade optem por assinalar níveis mais moderados de concordância face a esta frase.

No grupo etário seguinte, a percentagem de professores que indica ter 40 ou mais anos de idade e que assinala que concorda com esta frase aumenta, tornando-se maior do que a referente aos professores que indicam ter entre os 30 e os 39 anos de idade. Uma interpretação possível é a de que estes professores, por estarem numa fase mais avançada da carreira, possam ocupar cargos, como o de direção de turma, nos quais são convocados a comunicar de forma mais direta com os encarregados de educação. Assim, é provável que os professores que têm mais experiência a comunicar com os encarregados de educação, possam ter apropriado conhecimentos e a desenvolver competências, relacionadas com as exigências que envolvem manter uma comunicação de qualidade com os encarregados de educação dos seus alunos.

6.2.1.2.4. Relação entre habilitações literárias e os itens da escala TPIRC

Através do cruzamento entre o nível mais elevado de habilitações literárias concluído (Questão D) e os itens da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009) mostra que existem relações estatisticamente significativas entre o nível mais elevado de habilitações literárias concluído (Questão D) e os Itens 5 e 6 (ver Tabela 41).

Existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.049$) entre o nível mais elevado de habilitações literárias concluído (Questão D) e a existência de documentos de política educativa que expressam regras claras de segurança e de acolhimento, na escola onde desenvolvem atividades profissionais (Item 5). São os professores que concluíram habilitações literárias mais elevadas que tendem a concordar, com mais frequência, com existência de documentos de política educativa que expressam regras claras de segurança e de acolhimento na escola onde desenvolvem atividades profissionais.

Os docentes que concluíram habilitações literárias mais elevadas indicam com mais frequência, que têm níveis mais elevados de conhecimentos da legislação/políticas nacionais no que se refere a crianças com NEE (ver Tabela 12). Quando combinamos estes resultados, torna-se possível inferir que os docentes que concluíram habilitações

literárias mais elevadas tendem a encontrar-se mais representados no grupo de professores que indica, simultaneamente, que conhece com maior profundidade esta legislação/políticas nacionais e que concorda com existência de documentos de política educativa, que expressam regras claras de segurança e de acolhimento na escola onde desenvolvem atividades profissionais.

Observamos, com preocupação, que os docentes que concluíram habilitações literárias menos elevados desconhecem, muito provavelmente, a legislação/políticas nacionais no que se refere aos alunos que lecionam, em particular no que se refere aos alunos com NEE. Curiosamente, estes docentes são também os que tendem a discordar mais com a existência de documentos de política educativa que expressam regras claras de segurança e de acolhimento, na escola onde desenvolvem atividades profissionais. Será que os docentes que concluíram níveis menos elevados de habilitações literárias apropriaram os conhecimentos necessários acerca dos diversos documentos de política educativa? Como podem estes agentes educativos avaliar os diversos documentos de política educativa referentes à escola onde desenvolvem atividades profissionais, sem conhecer também os documentos de política educativa nacionais? Seria mesmo desejável que conhecessem não só os documentos de política educativa nacionais, mas também os internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO; 1994). Se atendermos a que a maioria dos docentes que participam nesta tese de doutoramento concluíram níveis de habilitações literárias menos elevados, vemos com preocupação que é muito provável que a maioria do trabalho docente referente ao 3.º ciclo do ensino regular básico, nas zonas rurais algarvias, possa estar a ser desenvolvido por professores que conhecem pouco, ou que concordam pouco, com os documentos de política educativa que deveriam respeitar e cujas diretivas deveriam por em prática.

Há uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.047$) entre o nível mais elevado de habilitações literárias concluído (Questão D) e a existência, em geral, de uma boa cooperação entre os encarregados de educação e professores (Item 6). São os professores que indicam ter concluído níveis de habilitações literárias mais elevados que tendem a assinalar, com mais frequência, que existe, em geral, uma boa cooperação entre encarregados de educação e professores (ver Tabela 27).

Existe, como acima relatámos, uma relação estatisticamente muito significativa entre o nível mais elevado de habilitações literárias concluído e os conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE. São os professores que concluíram níveis de habilitações literárias mais elevados que assinalam, com mais

frequência, que têm também níveis mais elevados de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (ver Tabela 12). Se atendermos a que alguns documentos de política educativa têm vindo dar voz ao direito dos encarregados de educação a serem envolvidos no processo educativo dos seus educandos (AR, 2012b; ME, 2008; MEC, 2012) seria de esperar que, quando a pergunta é bastante abrangente, não discriminando como deve ser materializado esse mesmo envolvimento, os professores tendam a assinalar, na sua maioria, posições favoráveis ao envolvimento das famílias nas atividades escolares. A combinação destes resultados sugere, assim, que os professores que assinalam ter concluído níveis de habilitações literárias mais elevados tendem a concordar com o que podemos caracterizar de politicamente correto, ou seja, estes agentes educativos tendem a concordar com que é recomendado nos documentos de política educativa (Abrantes, Serrazina, & Oliveira, 1999).

No entanto, há a alertar que são os docentes que completaram uma licenciatura, que se encontram mais representados no grupo de professores que participa nesta tese de doutoramento. Se atendermos a que existe uma notória diferença entre os discursos e as práticas, isto é, entre a concordância com a participação das famílias nas escolas e o facilitar essa mesma participação, ao nível das práticas (César, 2011a, 2011b, 2012a), seria desejável que os docentes que concluíram os níveis menos elevados de habilitações literárias e que, à partida, desenvolvem a maioria do trabalho de lecionação, se encontrasse mais representado entre os docentes que assinalam que, no mínimo, concordam com esta frase.

6.2.1.2.5. Relação entre interações com pessoa(s) com NEE e os itens escala TPIRC

Os cruzamentos entre as interações com pessoa(s) com NEE (Questão E) e os itens da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009) mostram que existem relações estatisticamente significativas entre as interações com pessoa(s) com NEE (Questão E) e os Itens 6 e 9. Há uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.038$) entre as interações com pessoa(s) com NEE (Questão E) e a existência, em geral, de uma boa cooperação entre os encarregados de educação e professores (Item 6). Neste sentido, vemos que são os professores que assinalam ter tido interações com pessoa(s) com NEE que se encontram mais representados no grupo de professores que, no mínimo,

concorda que existe, em geral, uma boa cooperação entre encarregados de educação e professores (ver Tabela 45).

São também os docentes que indicam ter tido interações significativas/consideráveis com pessoa(s) com NEE, que se encontram mais representados no grupo de professores que indica ter níveis mais elevados de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere às crianças nesta condição (ver Tabela 16). Se considerarmos que alguns documentos de política educativa têm vindo conceder o direito aos encarregados a serem envolvidos no processo educativo dos seus educandos (AR, 2012b; ME, 2008; MEC, 2012), seria previsível que os professores que indicam ter interações significativas/consideráveis com pessoa(s) com NEE e que se encontram mais representados no grupo de docentes que indicam ter níveis mais elevados de conhecimentos desta legislação, indicasse que existe em geral uma boa cooperação entre encarregados de educação e professores. Porém, como indicámos anteriormente, há uma diferença entre os discursos e as práticas, que alguns estudos assinalaram.

Existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.029$) entre as interações com pessoa(s) com NEE (Questão E) e a importância de se desenvolver uma comunidade escolar acolhedora ser tão importante como aumentar o sucesso académico (Item 9). São os docentes que afirmam ter tido interações com pessoa(s) com NEE que se encontram mais representados no grupo de docentes que indicam que, no mínimo, concorda que desenvolver uma comunidade escolar acolhedora é tão importante como aumentar o sucesso académico. Alguns estudos internacionais e nacionais têm vindo a relatar que os professores que têm interações com pessoa(s) com NEE tendem a apoiar mais a inclusão dos alunos nesta situação, face aos professores indicam não ter estas interações (Avramidis & Kalyva, 2007; Forlin et al., 2009; Frederickson et al., 2004; Loreman et al., 2007; Santos, 2008; Timmons & Walsh, 2010). De acordo com Frederickson e seus colaboradores (2004), após a transição dos alunos nesta situação das escolas do ensino especial para as escolas do ensino regular, permitindo um aumento das interações dos alunos nesta situação com professores, alunos e encarregados de educação das escolas do ensino regular, os professores que lecionavam no ensino regular tenderam assumir perspetivas mais inclusivas face ao acolhimento e à socialização destes alunos. Neste sentido, seria de esperar que a maioria dos professores que indicam ter estas interações com pessoa(s) com NEE indicasse, também, que é tão importante desenvolver uma comunidade escolar acolhedora como aumentar o sucesso académico.

6.2.1.2.6. Relação entre formação em relação à educação de alunos com NEE e os itens da escala TPIRC

Os cruzamentos entre a formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) e os itens da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009) mostram que existem relações estatisticamente significativas entre a Questão F e os Itens 1, 2, 5 e 11. Há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.002$) entre o nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) e a inclusão, entendida como a participação de alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular e sendo um benefício para todos os alunos (Item 1). Os professores que consideram ter níveis mais elevados de formação em relação à educação de alunos com NEE são os que se encontram mais representados no grupo de professores que indica que, no mínimo, concorda como a participação de alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular entendida como sendo um benefício para todos os alunos. Alguns estudos internacionais relatam que existem impactes favoráveis da formação de professores, visíveis no aumento da percentagem dos professores que concordam com a inclusão, após a frequência dessa formação (Forlin & Chambers, 2011; Stella et al., 2007). Estes estudos vão no sentido de outros, realizados em Portugal, que mostram que após a frequência de cursos que trabalham questões ligadas à EI, existe uma mudança moderada, mas desejada, no sentido do aumento do número de professores que no mínimo concorda com a inclusão e com os benefícios que esta pode trazer para todos os alunos (Santos, 2008; Santos & César, 2010b; Santos et al., 2013). Neste sentido, seria de prever que a maioria destes docentes que assinala ter acedido a níveis mais elevados de formação, em relação à educação de alunos com NEE, tendesse a estar mais representados entre o grupo de professores que indica que, no mínimo, concorda com a inclusão.

Existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.028$) entre o nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) e o prejudicar do processo de educação de alguns alunos quando se incluem alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular (Item 2). São os professores que acedem a níveis de formação mais baixos que tendem a assinalar, com mais frequência, que no mínimo discordam que a inclusão dos alunos com necessidades especiais prejudica a educação dos outros alunos. Se considerarmos que o Item 1 é semelhante ao Item 2, estando esta

última apenas formulada na negativa, seria de esperar que existisse uma relação estatisticamente significativa entre estas duas variáveis. Como seria de esperar, são novamente os professores que indicam ter níveis de formação mais elevados que tendem discordar menos com a inclusão. A explicação que avançamos remete, assim, para o que acima relatamos e discutimos face ao Item 1.

Há uma relação estatística significativa entre o nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) e a existência de documentos de política educativa que expressam regras claras de segurança e de acolhimento (Item 5). São os docentes que indicam ter completado níveis de formação mais elevados que, com mais frequência, consideram que existem de documentos de política educativa que expressam regras claras de segurança e de acolhimento, na escola onde desenvolvem atividades profissionais (ver Tabela 50). Alguns estudos internacionais e nacionais mostram que, após a frequência de cursos que trabalham questões ligadas à EI, alguns professores tendem a assinalar níveis mais elevados de conhecimentos da legislação/ políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (Forlin & Chambers, 2011; Forlin et al., 2009). Neste sentido, torna-se possível inferir que são os docentes que apresentam níveis mais elevados de formação que, muito provavelmente, tiveram mais oportunidades para apropriar conhecimentos acerca dos documentos referentes à legislação e políticas nacionais no que à educação destas crianças e adolescentes se refere. É, por isso, provável que tenham desenvolvido, também, competências relacionadas com a análise e discussão de outros documentos de política educativa, como aqueles que são construídos na escola onde lecionam.

Quando acedemos aos diversos documentos de política educativa elaborados nas escolas contempladas nesta tese de doutoramento, observamos, com frequência, que são expressas regras de segurança e de acolhimento nos diversos regulamentos internos e projetos educativos destas escolas. Vemos, ainda, que alguns documentos de política educativa, concebidos em escolas do ensino regular, têm vindo a assumir perspetivas mais inclusivas (Lima-Rodrigues et al., 2007). Neste sentido, seria expectável que os professores que tem níveis de formação mais elevados estivessem mais representados no grupo de docentes que assinala que, no mínimo, concorda com esta frase.

Existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.005$) entre o nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) e acesso à formação adequada para desenvolver e gerir atividades de aprendizagem colaborativa (Item 11). São os professores que consideram ter níveis de formação mais elevados que tendem a

estar mais representados no grupo de professores que indicam, no mínimo, concordar que não receberam a formação adequada para desenvolver e gerir atividades de aprendizagem colaborativa. Estes são resultados curiosos, pois seria de esperar que fossem os docentes que indicam ter níveis de formação em relação à educação de alunos com NEE mais elevados a perceberem que têm níveis de formação, em geral, mais adequados para desenvolver e gerir atividades de aprendizagem colaborativa. Uma interpretação possível poderá estar relacionada com os impactes que a formação, em relação à educação de alunos com NEE, foi capaz de promover junto das percepções acerca do que é uma formação adequada para desenvolver e gerir atividades de aprendizagem colaborativa. Neste sentido, é provável que a formação, com consequente apropriação de conhecimentos, possa ter levado estes agentes educativos a conhecer mais sobre o que ainda falta saber para se operacionalizar este tipo de trabalho. Porém, há um aspeto preocupante, nestes resultados: a formação pós-graduada não parece dar relevância a preparar os professores para saberem trabalhar colaborativamente. Estes resultados seguem, assim, o sentido de um estudo internacional, no qual é sugerido que os docentes que desenvolvem atividades profissionais em Portugal, tendem reconhecer a carência de mais formação, em particular, no que se refere às diferentes formas de trabalho que se podem desenvolver, em aula (OCDE, 2009).

Uma outra interpretação possível poderá relacionar-se com a qualidade da formação de professores, em particular no que se refere à formação em relação à educação dos alunos que necessitam de apoios educativos especializados (César, 2012a, 2012b). Alguns estudos mostram que a formação de professores, relacionada com a EI e/ou com a educação de alunos que necessitam de apoios educativos especializados, tem levado a que alguns professores assumam níveis de conhecimentos mais elevados e que, simultaneamente, indiquem níveis mais elevados de preocupações para face operacionalização de uma educação de qualidade para todos os alunos (Forlin & Chambers, 2011; Santos, 2008; Santos & César 2010b; Santos et al., 2013). Se combinarmos estes resultados, torna-se possível inferir que muitos dos professores que participam nesta tese de doutoramento podem ter frequentado cursos de formação cujo programa, currículo e práticas, em aula, se encontram desajustados das reais necessidades dos professores. Algo que tem vindo a ser relatado também por alguns autores quando analisam de forma crítica a formação de professores que tem vindo a ser disponibilizada em Portugal, no domínio das NEE (César, 2014, in press; César et al., 2014; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011). Como refere César (2012b), a formação de

professores não pode ser só teórica. Deve preparar os professores para saberem operacionalizar diversas formas de trabalho, em aula, e para fazerem adaptações curriculares de acordo com as características e necessidades dos alunos, mas sem que isso seja entendido como um apelo ao facilitismo.

Neste sentido, vemos que a formação em relação à educação de alunos com NEE não se revelou adequada às necessidades, em particular no que concerne à operacionalização de atividades de aprendizagem colaborativa. No entanto, a falta de formação em relação à educação de alunos com NEE não será, manifestamente, uma alternativa credível para a construção de cenários mais inclusivos (César, 2012b, 2014; César et al., 2014), que permita aos diversos agentes educativos colocarem em prática o que se encontra explicitado em diversos documentos de política educativa (AR, 2012b; ME, 2008; MEC, 2012; UNESCO, 1994).

6.2.1.2.7. Relação entre conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE e os itens da escala TPIRC

Os cruzamentos entre os conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (Questão G) e os itens da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009) mostram que existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.017$) entre a Questão G e o apoio recebido, nas atividades docentes, pelos diversos gabinetes do agrupamento de escola e/ou autarquia (Item 12). São os professores que consideram ter níveis de formação mais elevados que assinalam, com mais frequência, que são bem apoiados nas atividades docentes pelos diversos gabinetes de escola e/ou autarquia. É provável, que sejam os docentes que indicam ter níveis mais elevados de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE, que encontram, à partida, menos barreiras para aceder aos apoios providenciados pelos diversos gabinetes de apoio. Se considerarmos que a maioria destes professores se encontra representado no grupo de docentes que assinala ter, no máximo, um nível Médio destes conhecimentos, torna-se possível inferir que existe uma percentagem considerável destes agentes educativos que continua a enfrentar barreiras adicionais aos acesso aos apoios a que têm direito. Estes resultados sublinham algo que tem vindo a ser iluminado em diversos estudos: existe uma carência de formação no que se refere à educação destes alunos. Isso facilitaria o acesso a níveis mais elevados de conhecimentos da legislação/políticas nacionais no que se refere às crianças nesta situação (Santos, 2008; Santos et al., 2013).

Estes resultados são preocupantes, sobretudo se considerarmos que a falta de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere às crianças nesta situação, por parte dos professores que as lecionam, poderá ter impactes indesejados no acesso aos apoios necessários para desenvolver uma educação de qualidade, com equidade de oportunidades. Estes resultados são ainda mais preocupantes se considerarmos que a falta de conhecimentos destes agentes educativos podem estar a comprometer, de forma direta, o acesso destes alunos a uma educação de qualidade, que lhes facilite o acesso ao sucesso escolar. Neste sentido, é provável que a falta destes conhecimentos influa no desempenho profissional destes agentes educativos, contribuindo para que estes alunos se tornem mais vulneráveis a trajetórias de participação ao longo da vida norteadas pelo insucesso e pela exclusão escolar (César, 2014, in press; César et al., 2014).

Estes resultados mostram que demos alguns passos no sentido da construção de cenários educativos mais inclusivos mas, como refere César (2012b), falta ainda muito caminho para andar. De pouco servirão os avanços na legislação/políticas nacionais se os professores não tiverem os conhecimentos para aceder aos apoios de que necessitam para lecionarem com qualidade todos os alunos (UNESCO, 1994). Não basta, assim, que estes direitos estejam consagrados na legislação. É necessário que os professores tenham acesso a uma formação e aos conhecimentos que lhes permitam colocar em prática o que está explicitado na legislação (César, 2012b, 2014). Sem isso, continuaremos a deixar ao acaso o cumprimento da legislação, deixando muitos docentes sem os apoios de que necessitam e comprometendo, de forma direta, o acesso destes alunos à equidade no acesso ao sucesso escolar (César, 2013a, 2014, in press; César et al., 2014).

6.2.1.2.8. Relação entre a confiança para ensinar alunos com NEE e os itens da escala TPIRC

Os cruzamentos entre o grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H) e os itens da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009) mostra que existem relações estatisticamente significativas entre o grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H) e os Itens 1, 4, 6, 7 e 11 (ver Tabela 54). Existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.016$) entre o grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H) e a inclusão, entendida como um benefício para todos os alunos (Item 1). São os professores que assinalam ter graus de confiança mais elevados,

que tendem a estar mais representados no grupo de professores que indica que, no mínimo, concorda com a inclusão.

Alguns estudos mostram que existem relações estatisticamente significativas entre os graus de confiança para ensinar alunos com NEE e as perspectivas e atitudes que alguns professores e futuros professores assinalam face à inclusão (Forlin & Chambers, 2011; Forlin et al., 2010; Santos, 2008). Forlin e seus colaboradores (2010) desenvolveram um *survey* acerca das perspectivas face à inclusão de futuros professores que se encontravam a concluir cursos de formação inicial de professores, no México. As evidências empíricas mostram que existe uma relação estatisticamente significativa entre o grau de confiança para ensinar alunos com NEE e as perspectivas que estes agentes educativos assinalam face à EI. São os futuros professores que indicaram ter graus de confiança mais elevados que se encontram mais representados entre o grupo que indicou ter perspectivas mais inclusivas face à inclusão (Forlin et al., 2010).

Este estudo corrobora um estudo prévio desenvolvido por Santos (2008), em Lisboa, que incluiu professores e outros agentes educativos que frequentavam formações iniciais ou pós-graduações que abordavam conteúdos relacionados com a EI. Este autor afirma que existe uma relação estatisticamente significativa entre o grau de confiança para ensinar alunos com NEE e as atitudes que estes agentes educativos expressam face à inclusão. São os agentes educativos que consideram ter graus de confiança mais elevados que assinalam mais frequentemente ter atitudes inclusivas face à inclusão. Seria, assim, de esperar, que os professores que participam nesta tese de doutoramento e que indicam ter graus de confiança para ensinar alunos com NEE mais elevados admitissem, com mais frequência, que a inclusão é um benefício para todos os alunos.

Há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.005$) entre o grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H) e o sucesso acrescido que os alunos com necessidades especiais podem vir a vivenciar se frequentarem as aulas do ensino regular (Item 4). São os professores que assinalam ter graus de confiança mais elevados que tendem a concordar, com mais frequência, com o sucesso acrescido que os alunos com necessidades especiais podem vir a vivenciar se frequentarem as aulas do ensino regular. Alguns autores mencionam que existem relações estatisticamente significativas entre as variáveis grau de confiança para ensinar alunos em condição de NEE e as preocupações face à educação inclusiva (Forlin & Chambers, 2011; Forlin et al., 2010; Santos, 2008; Sharma, Loreman, & Forlin, 2007). Retomando o estudo

desenvolvido por Santos (2008), vemos que são os agentes educativos que assinalam ter graus de confiança mais elevados que se encontram mais representados no grupo de participantes que assinala ter níveis mais moderados de preocupações face a inclusão dos alunos com NEE. Este estudo é corroborado outro, desenvolvido por Forlin e seus colaboradores (2010), no qual participaram futuros professores que se encontravam a frequentar cursos de formação inicial. De acordo com estes autores, os participantes que indicam ter graus de confiança mais elevados, para ensinar alunos com NEE tendem a encontrar-se mais representados no grupo dos futuros professores que: (1) são mais favoráveis à inclusão destes alunos nas aulas do ensino regular; (2) assumem níveis de confiança mais elevados para lecionar alunos com NEE; e (3) indicam ter uma maior capacidade de resposta às necessidades destes alunos (Forlin et al., 2010).

Se atendermos ao que é relatado em diversos estudos internacionais e nacionais (Forlin & Chambers, 2011; Forlin et al., 2010; Santos, 2008; Sharma et al., 2007), seria de esperar que os professores que indicam ter graus mais elevados de confiança para ensinarem alunos com NEE, se encontrassem mais representados no grupo de professores que indica que os alunos com necessidades especiais podem ter um maior sucesso em aulas do ensino regular. Neste sentido, vemos com preocupação que muitos dos professores que lecionam nas escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino regular básico podem não estar a facilitar a construção de cenários educativos mais inclusivos e a equidade no acesso ao sucesso escolar, em particular aqueles que assinalam níveis de confiança mais moderados e que acreditam que o sucesso destes alunos poderá aumentar se não os lecionarem.

Há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.002$) entre o grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H) e existência, em geral, de uma boa cooperação entre encarregados de educação e professores (Item 6). Vemos que são os professores que assinalam ter graus de confiança mais elevados os que tendem a encontrar-se mais representados no grupo de docentes que indica que, no mínimo, concorda que existe, em geral, uma boa cooperação entre encarregados de educação e professores (ver Tabela 56). Retomando o estudo desenvolvido por Forlin e seus colaboradores (2010), vemos que existe uma relação estatisticamente significativa, entre o grau de confiança para ensinar alunos com NEE e a capacidade de resposta face à concretização de práticas mais inclusivas. São os futuros professores que indicam ter graus de confiança mais elevados para ensinarem alunos com NEE que assinalam níveis mais elevados de capacidade de resposta face às necessidades e de concretização de

práticas mais inclusivas (Forlin et al., 2010). Vemos, ainda, que são aqueles que assinalam ter elevados graus de confiança que, muito provavelmente, indicam também que conseguem auxiliar/cooperar com as famílias para que os alunos possam ter sucesso na escola (Forlin et al., 2010). Assim, seria de prever que os professores indicam ter graus de confiança mais elevados para ensinar estes alunos se encontrassem mais representados no grupo que indica que existe, em geral, uma boa cooperação entre encarregados de educação e professores.

Também é possível que a construção de mecanismos de *interempowerment* (2013a), incluindo os que se desenvolvem nas dinâmicas regulatórias entre a Escola e a Família (César, 2013b), que envolvem diversos níveis cooperação entre estes agentes educativos, se encontre mais facilitada se os professores apresentarem níveis mais elevados de confiança. São os professores que assumem, com frequência, um maior poder relativo na relação entre estes agentes educativos e os encarregados de educação. Neste sentido, torna-se ainda mais importante que os professores possam atingir níveis de confiança mais elevados, pois são estes agentes educativos que, muito provavelmente, têm inicialmente um maior poder de decisão para iniciar, ou não, a cooperação com os encarregados de educação, algo também salientado por César (2011b).

Existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.018$) entre o grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H) e o acreditar ter uma boa comunicação com os encarregados de educação dos alunos que leciona (Item 7). São os professores que assinalam ter graus de confiança mais elevados para ensinar estes alunos que tendem a estar mais representados no grupo de professores que acredita ter uma boa comunicação com os encarregados de educação dos alunos (ver Tabela 58). Se considerarmos que comunicar pode ser, também, uma forma de cooperação, seria de esperar que os professores que se sentem mais confiantes para ensinar estes alunos e que, simultaneamente, indicam que há uma boa cooperação entre encarregados de educação e professores (ver Tabela 57), indiquem que acreditam ter uma boa comunicação com os encarregados de educação dos alunos.

Estes resultados corroboram novamente o estudo desenvolvido por Forlin e seus colaboradores (2010). De acordo com estes autores existe uma relação estatisticamente significativa entre o grau de confiança para ensinar alunos com NEE e a capacidade de resposta face as necessidades e concretização de práticas mais inclusivas (Forlin et al., 2010). Neste sentido, vemos que são aqueles que assinalam ter elevados graus de

confiança que, muito provavelmente, indicam com mais frequência que se sentem confiantes: (1) em fazer os pais sentirem-se confiantes para virem à escola; e (2) para envolver os pais das crianças com necessidades educativas nas atividades da escola (Forlin et al., 2010). Se consideramos que estas capacidades e competências se relacionam, de forma direta ou indireta, com a qualidade da comunicação que os docentes estabelecem com os encarregados de educação, seria de esperar que os professores que se sentem mais confiantes indiquem, com mais frequência, que têm uma boa comunicação com os encarregados de educação dos alunos.

Apercebemo-nos, no entanto, que aqueles que indicam ter graus mais elevados de confiança para ensinar alunos com NEE e que, simultaneamente, consideram ter uma boa comunicação com os encarregados de educação são uma pequena percentagem. Se considerarmos que a qualidade da comunicação que se estabelece entre os diversos agentes educativos se relaciona com o conceito de voz, de poder e de relações de poder (César, 2013a, 2014; in press; Marsico et al., 2013), seria desejável que uma percentagem maior destes professores apresentassem níveis mais adequados de confiança. Sem isso, tememos que a comunicação entre os professores e os encarregados de educação tenda a não atingir a qualidade necessária para facilitar uma distribuição de poder mais equitativa e inclusiva, que torne possível uma efetiva participação dos encarregados de educação, geralmente pouco escutados na Escola (César, 2012a; César et al., 2013; César & Ventura, 2012; Marsico et al., 2013).

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.010$) entre o grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H) e o acesso à formação adequada para desenvolver e gerir atividades de aprendizagem colaborativa (Item 11). São os docentes que indicam ter graus de confiança mais elevados que tendem a assinalar, com mais frequência, que, no mínimo, concordam que não receberam a formação adequada para desenvolver e gerir atividades de aprendizagem colaborativa (ver Tabela 59). Estes são resultados que não corroboram o estudo desenvolvido por Forlin e seus colaboradores (2010). De acordo com estes autores são os futuros professores que indicam ter graus de confiança mais elevados que tendem a indicar, com mais frequência, que têm níveis mais elevados de confiança nas competências que mobilizam para colocar os alunos a trabalhar em conjunto (Forlin et al., 2010). Isto sugere que estes futuros docentes não sentem a necessidade de mais formação para operacionalizar este tipo de trabalho.

Um estudo internacional mostra que os professores que lecionam nas escolas portuguesas reconhecem que existe carência de mais formação, em particular no que concerne às diferentes formas de trabalho que se podem operacionalizar, em aula (OCDE, 2009). Neste sentido, torna-se possível inferir que são os professores que já tiveram a oportunidade de iniciar atividades profissionais que, muito provavelmente, sentem também a necessidade de formação adequada para desenvolver e gerir atividades de aprendizagem colaborativa. Como seria também de esperar são os profissionais que indicam ter graus de confiança mais elevados face às práticas que desenvolvem que se sentem também mais confiantes para dar voz às necessidades de formação que ainda sentem (Morgado, 2003). Neste sentido, seria desejável que estes agentes tivessem a oportunidade de aceder a uma formação adequada ou à participação em projetos de investigação de forma continuada (César et al., 2014; OCDE, 2009), que procurem operacionalizar esta forma de trabalho, possibilitando aos docentes realizar formação de cariz prático e não apenas teórico, que respondam às necessidades que as práticas os fazem sentir.

6.2.1.3. Relações entre os itens da escala TPIRC

Existem relações estatisticamente muito significativas ou significativas entre a maioria dos itens da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009). Estes seriam resultados esperados, se consideramos que os autores da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009) relatam que existem relações entre os itens que compõem esta escala, como seria de esperar para garantir a consistência interna deste instrumento. Assim, diversos estudos mostram que existem relações estatisticamente significativas entre os itens referentes às atitudes que os professores assumem face à inclusão (Forlin et al., 2010, 2011; Loreman et al., 2007; McGhie-Richmond et al., 2009, 2013; Santos, 2008; Sharma et al., 2006). De entre estes trabalhos, alguns contemplam, como participantes, professores que lecionam em escolas dos meios predominantemente rurais do Canadá (McGhie-Richmond et al., 2009, 2013). Também em estudos desenvolvidos em Portugal foram encontrados resultados que indicam que existem relações entre as atitudes e as perspetivas que alguns professores expressam face à inclusão (Lima-Rodrigues et al., 2007; Rodrigues, 2003b).

Há, no entanto, alguns fenómenos que é importante realçar. Como seria de esperar, quando o Item é menos abrangente, diminui o número de relações estatisticamente significativas. Assim, não é de admirar que exista um menor número de

relações estatisticamente significativas entre a Item 4 e as restantes itens da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009). Isto indica que os níveis de concordância são mais fáceis de atingir com formulações gerais, que permitem mais facilmente aderir à afirmação mencionada na escala, do que quando algo de muito específico é relatado. Geralmente, não são tanto os princípios gerais da educação inclusiva que causam dificuldades de aceitação. São a operacionalizações desses mesmos princípios, ou seja, a passagem do nível do discurso para as práticas.

Em síntese, estes cruzamentos permitem apercebermo-nos de dois aspetos importantes: (1) a consistência interna da escala, que podemos observar através da relação estatisticamente significativa ou muito significativas entre a maioria dos itens; e (2) a tendência de adesão e concordância se mais nítida nos itens formulados de forma geral. Este último aspeto permite compreender como os desempenhos são situados e contextualizados e como pequenas nuances na formulação dos itens e/ou afirmações pode levar a que se obtenham resultados diferentes.

6.2.2. Alunos

No que concerne aos alunos, discutimos os resultados referentes aos cruzamentos entre as questões da caracterização sociodemográfica no subponto 6.2.2.1.. Através do Subponto 6.2.2.2., discutimos os resultados referentes aos cruzamentos entre as questões da caracterização sociodemográfica e os itens referentes à escala SPIRC (Loreman et al., 2008). Por último, discutimos, no Subponto 5.2.2.3., os resultados relativos aos cruzamentos entre as diversos itens da mencionada escala.

6.2.2.1. Relações entre questões da caracterização sociodemográfica

Estes cruzamentos, cujos resultados são estatisticamente muito significativos ou significativos, permitem compreender melhor as relações entre algumas das variáveis sociodemográficas.

6.2.2.1.1. Relação entre o ano de escolaridade que se encontram a frequentar e outras questões da caracterização sociodemográfica

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre o ano de escolaridade que se encontram a frequentar (Questão A) e a idade (Questão C), como seria de prever (Ver Tabela 72). São os alunos que indicam frequentar anos escolares

mais elevados que tendem a assinalar níveis etários mais elevados. Esta seria uma relação esperada, se considerarmos que é expectável que os alunos que avançam no ano de escolaridade avancem também nos níveis etários. No entanto, ao contrário do que seria desejável, alguns alunos avançaram menos do que seria de esperar na escolaridade face aos níveis etários que apresentam, o que ilustra que o insucesso escolar existe desde o ensino básico.

As crianças que percorrem o 1.º e o 2.º ciclos do ensino regular básico, sem retenções e cumprindo o que está legislado, começam no 1.º ano do ensino básico no ano civil em que completam os seis anos de idade cronológica, pelo que iniciam o 7.º ano de escolaridade com 11 ou 12 anos de idade, consoante a data de nascimento seja entre setembro e dezembro (11 anos) ou após janeiro e até agosto (12 anos) (GEPE, 2010, 2011). Neste sentido, seria desejável que os adolescentes que iniciam o 7.º ano de escolaridade tivessem todos 12 anos de idade, o que indicaria que não existia insucesso escolar até à conclusão do 6.º ano de escolaridade. Isso evitaria que os alunos, ao atingirem os 18 anos de idade, viessem a abandonar o sistema de ensino sem terem concluído sequer o 9.º ano de escolaridade, risco que correm particularmente os que, no 7.º ano de escolaridade, afirmam ter entre 16 e 17 anos de idade (0.6%), ou os que, no 8.º ano de escolaridade, revelam ter também essa idade (3.9%). Em qualquer um destes casos, os alunos irão completar os 18 anos de idade antes de concluírem o 9.º ano de escolaridade. Mesmo quando eles já têm 16 ou 17 anos no 9.º ano de escolaridade (17.5%), o risco existe, pois uma retenção, ou o atingir dos 18 anos pode, mais uma vez, significar um abandono da Escola sem concluírem o ensino básico, fenómeno que, do ponto de vista social e das possíveis trajetórias de participação ao longo da vida, como afirma César (2013a, 2013b, 2014) ou César e seus colaboradores (2014), pode ser muito comprometedor.

Na mesma linha de raciocínio e de acordo com os mesmos documentos de política educativa (GEPE, 2010, 2011), os alunos que percorrem o 3.º ciclo do ensino regular básico, sem retenções em qualquer ano de escolaridade, deveriam iniciar o ensino secundário, ou seja, o 10.º ano de escolaridade, com 14 ou 15 anos de idade. Há, no entanto, alguns alunos contemplados neste estudo se encontram num nível etário acima dos 15 anos de idade cronológica, ou seja, acima no nível etário esperado para a frequência do 3.º ciclo ensino regular básico (GEPE, 2010, 2011). Estes resultados corroboram, assim, estudos anteriores que ilustram que a região algarvia apresenta os índices etários mais elevados, face à idade esperada para a frequência no 3.º ciclo do

ensino regular básico (CNE, 2012, 2013). Estes seriam resultados esperados se considerarmos que alguns estudos sublinham que os meios rurais no Algarve se encontram particularmente vulneráveis a fenómenos de insucesso académico (CCDRA, 2007; INE-DRA, 2004). Estes resultados iluminam uma tendência penalizadora, no que se refere à equidade no acesso ao sucesso escolar dos adolescentes que frequentam o 3.º ciclo do ensino básico regular diurno, inseridas nas áreas predominantemente rurais da região do Algarve.

Sabendo que o insucesso escolar é um fenómeno seletivo – não afeta os alunos provenientes de diferentes meios da mesma maneira – e cumulativo – aqueles que já vivenciaram insucesso escolar têm mais probabilidades de o virem a experienciar novamente (César, 1994, 2013a), torna-se ainda mais preocupante constatar que, no 7.º ano de escolaridade 53.9% dos alunos já vivenciaram insucesso escolar em algum ano de escolaridade, o mesmo sucedendo para mais de metade dos que frequentam o 8.º ou o 9.º anos de escolaridade. Como se pode facilmente compreender, estes números mostram como o insucesso escolar afeta os alunos que frequentam escolas do meio rural algarvio e como isso pode pôr em risco a conclusão de estudos longos.

6.2.2.1.2. Relação entre o género e outras questões

Os cruzamentos entre o género (Questão B) e as outras questões da caracterização sociodemográfica, mostram que existem duas relações estatisticamente muito significativas entre a Questão B e as Questões F e H (Ver Tabela 74). Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.003$) entre o género e o nível de escolaridade mais avançado que pensam vir a concluir (Questão F), ou seja, para as expectativas em relação à escolaridade. São as alunas, ou seja, o género feminino, que tendem a assumir, mais frequentemente, que pensam vir a concluir níveis de escolaridade mais avançados, nomeadamente o ensino superior.

Alguns estudos internacionais e nacionais iluminam questões relacionadas com a equidade no acesso ao sucesso académico (CNE, 2012, 2013; OCDE, 2013c, 2013d, 2013e). Um relatório internacional que aborda questões relacionadas com a equidade de géneros na educação sublinha que o hiato entre os níveis de escolaridade atingidos pelos alunos do género masculino e feminino tem vindo a diminuir, nos países mais ricos (OCDE, 2013e). De acordo com este relatório, de entre os alunos que frequentam as escolas situadas nos países membros e alguns países parceiros da OCDE, incluindo

Portugal, são os alunos do género feminino que têm uma maior probabilidade de concluir o ensino secundário face aos alunos do género masculino (OCDE, 2013e).

Analisando os resultados de um projeto internacional (OCDE, 2013c, 2013d), que contemplou escolas situadas nos países membros e de alguns países parceiros da OCDE, observamos que a taxa de conclusão do ensino secundário é maior entre as alunas (género feminino). Se considerarmos, ainda, que em Portugal, são os alunos (género masculino) que apresentam os índices etários mais elevados, face à idade esperada para a frequência no 3.º ciclo do ensino regular básico (CNE, 2012, 2013), seria de esperar que fossem as alunas a assumir previsões mais favoráveis face ao nível de escolaridade mais avançado que pensam vir a concluir.

Provavelmente estes resultados refletem também a necessidade que os elementos de género feminino sentem de concluir níveis de escolaridade mais avançados para puderem vir a ter emprego, no futuro. Para além disso, as raparigas tendem a encarar a continuação de estudos como uma forma de afirmação, de ganharem autonomia face às famílias e, inclusivamente, de conseguirem ter uma socialização mais alargada, nomeadamente quando frequentam o ensino superior, que muitas vezes lhes está vedada pelas diferenças educacionais que ainda se observam entre os dois géneros.

Há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre o género e o nível de escolaridade mais elevado que gostariam frequentar (Questão H). São as alunas (género feminino) que tendem a assumir, com mais frequência, que gostariam de avançar até níveis mais elevados de escolaridade. Estes resultados corroboram um estudo desenvolvido por Veiga e seus colaboradores (2006), que contemplou uma amostra constituída por 317 alunos, que frequentavam o 3.º ciclo do ensino básico, em escolas situadas na região da Grande Lisboa. De acordo com estes autores existem diversas relações estatisticamente significativas, entre os níveis de escolaridade que estes alunos desejam atingir e algumas variáveis sociodemográficas. De entre estas relações estatisticamente significativas, sublinham que há uma entre o género e os níveis de escolaridade mais avançados que os alunos desejam concluir (Veiga et al., 2006). Estes autores relatam que são os alunos do género feminino que optam, com mais frequência, por assinalar que desejam atingir níveis de habilitações literárias mais elevados face aos alunos do género masculino (Veiga et al., 2006). Neste sentido, seria de prever que os alunos do género feminino que participam nesta tese de doutoramento assumissem, mais frequentemente, que gostariam de avançar até níveis mais elevados de escolaridade.

Quando se confrontam as percentagens dos alunos que gostariam de frequentar a escola até ao 12.º ano de escolaridade, com as percentagens relativas aos alunos que gostariam de frequentar o ensino superior, vemos que esta diferença é mais extremada nos alunos do género feminino. Isto é, são as alunas (género feminino) que se encontram mais representadas no grupo dos que assinalam que gostaria de frequentar o ensino superior e menos representadas no grupo dos que referem que gostariam de frequentar o 12.º ano de escolaridade. Estes resultados corroboram novamente o estudo desenvolvido por Veiga e seus colaboradores (2006), no qual é relatado que essa diferença é menos extremada entre os alunos do género masculino. Se considerarmos que são os alunos do género masculino que já experienciaram, com mais frequência, diversas formas de insucesso académico (CNE, 2012, 2013), seria de esperar que fossem estes alunos a estar mais representados, no grupo dos que gostariam de frequentar a Escola apenas até ao 12.º ano de escolaridade e não até ao ensino superior.

6.2.2.1.3. Relação entre a idade e outras questões

O cruzamento entre a idade (Questão C) as outras questões da caracterização sociodemográfica, mostra que existem relações estatisticamente significativas entre a Questão C e as Questões F e H (ver Tabela 77).

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre a idade (Questão C) e o nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F). São os alunos que indicam ter idades cronológicas mais elevadas que tendem a assinalar, mais frequentemente, que pensam a vir frequentar também níveis de escolaridade mais moderados. Estes resultados corroboram estudos anteriores que relatam que os alunos que experienciam insucesso académico são os que revelam mais baixas expectativas face à Escola (Brophy, 2006; Santiago et al., 2012; Xia & Kirby, 2009). Ao ficarem retidos, sendo obrigados a repetirem o mesmo ano de escolaridade, têm uma maior probabilidade de virem novamente a ser retidos, pois o insucesso escolar é um fenómeno cumulativo (Brophy, 2006; Xia & Kirby, 2009). Assim, seria de esperar que os alunos que indicam ter níveis etários mais elevados e que, muito provavelmente, já foram tocados pelo insucesso académico, revelassem que pensam vir a estudar até níveis de escolaridade mais baixos.

Para além disso, ao serem mais velhos, é possível que sintam uma maior pressão para começarem a trabalhar, o que também o faz concluir níveis de escolaridade mais baixos. Porém, sendo o mercado de trabalho cada vez mais competitivo, é muito

provável que estes alunos venham a estar numa situação de desvantagem, no futuro. Assim, estes resultados ilustram como a vivência de insucesso escolar, sobretudo durante o ensino básico, é profundamente penalizadora para as trajetórias de participação ao longo da vida, nomeadamente em termos de escolaridade concluída e de possibilidades futuras de emprego.

Há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.001$) entre a idade (Questão C) e o nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H). São os alunos que assinalam ter níveis de etários mais elevados a assinalar, com mais frequência, que gostariam de frequentar níveis de escolaridade mais moderados. Neste sentido, observamos que existe uma relação inversa, apesar de não ser perfeita entre estas variáveis. Uma interpretação possível poderá estar conectada com o aumento dos níveis etários destes alunos, que presumivelmente se encontram associados à vivência de situações de insucesso académico. É possível que muitos dos alunos que enfrentam situações acumuladas de insucesso escolar e de insucesso escolar considerem a escola como um local que não gostariam de continuar a frequentar, tal como indicou Strecht (2008).

De acordo com um estudo que contemplou alunos de diversos países, incluindo de Portugal, os alunos portugueses, com idades cronológicas de 11, 13 e 15 anos, são dos que assumem, com mais frequência, que se sentem pressionados pelas exigências do trabalho escolar (Currie et al., 2012). De acordo com as evidências empíricas apresentadas por estes autores, a percentagem de alunos que indica sentir-se pressionada pelo trabalho escolar tende a aumentar à medida que a sua idade cronológica aumenta. Assim, quando conjugamos as evidências empíricas apresentadas nestes diversos estudos, observamos que seria de prever que, à medida que os níveis de etários destes alunos aumentam, estes tendessem a assinalar mais frequentemente que gostariam de frequentar níveis de escolaridade mais baixos, abandonando a Escola antes de concluírem estudos longos. Como tal, sabendo que o aumento da idade cronológica leva a que exista uma maior probabilidade destes alunos desistirem da Escola sem completarem o ensino secundário, tornam-se ainda mais preocupantes os atuais níveis de insucesso escolar observados em Portugal, em geral, e nos meios rurais algarvios, em particular.

6.2.2.1.4. Relação entre o direito a apoios especiais na escola e outras questões

O cruzamento entre o direito a apoios especiais na escola (Questão D) e as outras questões da caracterização sociodemográfica mostra que, existem relações estatisticamente significativas ou muito significativas entre o direito a apoios especiais na escola (Questão D) e as Questões E, F e H (ver Tabela 80).

Existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.034$) entre o direito a apoios especiais na escola (Questão D) e a existência de amigos, colegas ou familiares que apresentam NEE (Questão E). São os alunos que, na escola, têm direito a apoios especiais que mais frequentemente assinalam que têm amigos, colegas ou familiares que apresentam NEE (ver Tabela 82). Se considerarmos que alguns documentos de política educativa têm vindo a legitimar, em Portugal, desde há mais de duas décadas, o direito destes alunos a frequentar as escolas do ensino regular público (ME, 1991, 2008), seria de esperar que os alunos que na escola não têm direito a apoios especiais assinalassem que têm amigos, colegas ou familiares nesta situação. No entanto, o que se observa, é que muitos deles afirmam o contrário.

Alguns relatórios de avaliação externa, referentes à Educação Especial e às respostas educativas das escolas do ensino regular, têm revelado diversos aspetos relacionados com a socialização dos alunos que apresentam NEE (IGEC, 2011, 2012, 2013). Mostram que apenas uma pequena percentagem dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, em Portugal, tem vindo a desenvolver, com níveis mais conseguidos de sucesso, atividades de socialização dos alunos que beneficiam de apoios especiais e que apresentam NEE junto dos colegas que não se encontram nesta situação (IGEC, 2011, 2012, 2013). Se atendermos, ainda, a que a maioria dos alunos que participam nesta tese de doutoramento indicam que não têm amigos, colegas ou familiares que apresentam NEE (ver Gráfico 27), seria de esperar que os alunos que, na escola, têm direito a apoios especiais, se encontrassem mais representados entre aqueles que mais frequentemente assinalam que têm amigos, colegas ou familiares que apresentem NEE. Isso seria tanto mais expectável, quando algumas escolas têm vindo a nortear a sua organização e gestão por princípios e práticas pouco inclusivas (César & Santos, 2006; Rodrigues, 2003a). Em particular no que concerne à formação de turmas, existindo em cada turma diversos alunos em que necessitam de apoios educativos especializados, isso não contribui para uma socialização mais alargada destes alunos com outros alunos que não apresentam essas necessidades, sobretudo se a escola não

proporcionar atividades, nomeadamente extracurriculares, que promovam essa mesma socialização.

Há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.001$) entre o direito a apoios especiais na escola (Questão D) e o nível de escolaridade mais elevado que pensa vir a frequentar (Questão F) (ver Tabela 82). São os alunos que indicam não ter direito a apoios especiais na escola que, mais frequentemente, indicam que pensam vir a estudar até níveis mais elevados de escolaridade (ver Tabela 85). Alguns documentos têm vindo a apresentar diversas estatísticas, referentes ao número de alunos que se encontram a frequentar o ensino regular, em Portugal (DGEEC, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b, 2014c). De entre estes, alguns mostram que o número de alunos que apresentam NEE e que frequentam o ensino regular tende a diminuir, de forma acentuada, ao longo do 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade, do 3.º ciclo do ensino básico (DGEEC, 2013b, 2014c). Quando confrontamos estes números com os que se referem à totalidade dos alunos que frequentam o 3.º ciclo do ensino regular básico, observamos que essa tendência tem vindo a revelar-se menos acentuada, no que se refere o 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade (DGEEC, 2013a, 2014b). Neste sentido, torna-se possível inferir que são os alunos que apresentam NEE que tendem a avançar de forma mais moderada para os níveis mais elevados de escolaridade.

A distribuição geográfica das regiões administrativas em Portugal continental tende a colocar também algumas barreiras adicionais, no acesso ao sucesso escolar, como aquelas que se relacionam com as distâncias geográficas que têm de percorrer para que estes alunos possam aceder a alguns recursos educativos, que se encontram com maior abundância em outras regiões administrativas (ver Quadros 9 a 12). Se considerarmos que na região administrativa do Algarve existe, por exemplo, apenas uma escola de referência para alunos surdos e nenhuma para alunos cegos e com baixa visão (ver Mapa 1), seria de esperar que muitos dos alunos que se encontram nesta situação experienciem barreiras adicionais no que concerne ao acesso a estes recursos. Assim, ao conjugarmos estas evidências, torna-se possível inferir que muitos dos alunos que participam nesta tese de doutoramento e que indicam ter direito a apoios especiais na escola não sentem equidade nas oportunidades educativas que lhes são proporcionadas optando, por isso mesmo, por percursos escolares mais curtos. No entanto, como já afirmámos, esta opção pode vir a comprometer o seu futuro, nomeadamente em termos de empregabilidade.

Há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.014$) entre o direito a apoios especiais na escola (Questão D) e o nível de escolaridade mais elevado que gostaria de frequentar (Questão H). São os alunos que indicam que não têm direito a apoios especiais na escola que mais frequentemente assinalam que gostariam de vir a frequentar os níveis mais elevados de escolaridade (ver Tabela 83). Alguns estudos têm vindo a mostrar que os alunos categorizados como apresentando NEE são aqueles que, mais frequentemente, se sentem isolados nas escolas do ensino regular (Bossaert et al., 2012; Lindsay et al., 2013; Rosa, 2010). Bossaert e seus colaboradores (2012), desenvolveram um estudo em escolas do ensino regular na Bélgica, que contemplou como participantes 108 alunos categorizados como apresentando NEE que frequentavam o 7.º ano de escolaridade. De acordo com estes autores, a maioria destes alunos revelou que se sentem isolados nas escolas do ensino regular que frequentam (Bossard et al., 2012). Este estudo corrobora um estudo desenvolvido em Portugal, que ilumina as perspetivas de alunos que frequentavam uma escola do 2.º e 3.º ciclos do ensino regular básico (Rosa, 2010). As evidências empíricas apresentadas por este estudo mostram que uma percentagem considerável dos alunos que não se encontram nesta situação assumem perceções pouco inclusivas, face aos impactes da inclusão nos sentimentos dos colegas categorizados como apresentando NEE (Rosa, 2010). Uma análise mais detalhada mostra que uma percentagem considerável destes alunos, tendem a indicar que os colegas que se encontram em condição de NEE se sentem tristes na escola (Rosa, 2010).

Quando conjugamos as evidências empíricas apresentadas nestes estudos (Bossaert et al., 2012; Lindsay et al., 2013; Rosa, 2010), seria de esperar que os alunos que foram contemplados nesta tese de doutoramento e que indicam ter direito a apoios especiais na escola, se encontrassem mais representados entre grupos de alunos que relatam que gostariam de abandonar a escola antes de completar o ensino secundário ou o ensino superior.

6.2.2.1.5. Relação entre a existência de amigos, colegas ou familiares que apresentam NEE e outras questões

O cruzamento entre a existência de amigos, colegas ou familiares que apresentam NEE (Questão E) e as outras questões da caracterização sociodemográfica

mostra que, existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.004$) entre a Questão E e a Questão F (ver Tabelas 84).

São os alunos que assinalam ter amigos, colegas ou familiares que apresentam NEE que tendem a assinalar, com mais frequência, que pensam vir a estudar até níveis mais elevados de escolaridade (ver Tabela 85). Alguns autores têm relatado que são os alunos que têm experiências de sucesso escolar que têm mais possibilidades de vir a assumir expectativas mais elevadas face à Escola (Badalo, 2012; César, 2003, 2009a, 2013a, 2014; Courela, 2007; César & Santos, 2006). Entendemos que o conceito de sucesso escolar se relaciona com os desempenhos escolares, com o sucesso académico e inclui uma socialização alargada dos alunos junto dos pares, dos professores, bem como da restante comunidade escolar que é o mais conseguida possível (Courela, 2007). Assumimos, assim, que não é possível a um aluno atingir, isoladamente, níveis mais elevados de sucesso escolar, já que este passa pela socialização com os outros, com a turma e com a comunidade escolar. Neste sentido, não existe sucesso escolar numa turma que reiteradamente exclui um dos alunos (César & Calado, 2010), embora alguns alunos possam atingir sucesso académico, ou seja, classificações elevadas.

César e Santos (2006) e César (2014) relatam algumas vivências de sucesso escolar de um aluno categorizado como apresentando NEE, numa turma do 3.º ciclo do ensino regular básico. Mostram como as práticas, em aula, nomeadamente o recurso ao trabalho colaborativo, associadas a um contrato didático coerente, ao qual os alunos foram aderindo progressivamente, facilita a vivência de situações de sucesso escolar, incluindo a socialização com os pares, não só do aluno categorizado como apresentando NEE mas também dos restantes daquela turma. As interações sociais entre este aluno e os restantes facilitou, não só o acesso ao sucesso académico e escolar deste aluno como dos pares daquela turma, incluindo o de alunos que apresentavam desempenhos académicos mais bem conseguidos e que tiveram assim a oportunidade de aceder a uma socialização mais alargada (César, 2014; César & Santos, 2006).

Torna-se possível inferir que os alunos que beneficiam de interações sociais com uma maior diversidade de colegas e amigos, incluindo aqueles que apresentam NEE, têm uma maior probabilidade de vivenciar fenómenos de sucesso escolar e de desenvolvimento para todos (Armstrong et al., 2000; César & Calado, 2010; César & Santos, 2006; UNESCO, 1994), que os levem a construir expectativas mais favoráveis relativas à frequência de níveis de escolaridade mais elevados (César, 2003, 2009a, 2013a, 2014; César & Santos, 2006).

6.2.2.1.6. Relação entre a previsão que estes alunos realizam referente ao nível de escolaridade mais avançado que pensam vir a frequentar e outras questões

Existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.001$) entre o nível de escolaridade mais avançado que pensam vir a frequentar (Questão F) e o nível de escolaridade mais elevado que gostariam frequentar (Questão H) (ver Tabela 86). São, como seria de esperar, os alunos que indicam que pensam vir a estudar até níveis mais avançados de escolaridade que tendem a assinalar, com mais frequência, que gostariam de frequentar até níveis de escolaridade mais avançados. Existem, no entanto, alguns alunos que pensam vir a estudar até níveis de escolaridade menos elevados do que aqueles que gostariam de frequentar. Estes resultados mostram que há alguns alunos que pensam de abandonar a escola precocemente.

Estes são alunos que frequentam escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino regular básico, situadas nos meios predominantemente rurais, mais isoladas face ao litoral algarvio e aos meios urbanos. Observamos, assim, que estes alunos parecem estar a ser penalizados no que concerne às expectativas que colocam quanto à escolaridade. Vemos, com preocupação, que existem ainda alunos que, apesar de afirmarem que gostariam de avançar até ao 12.º ano de escolaridade, indicam que pensam que não o vão poder fazer. Isso pode significar que muitos alunos pensam vir a abandonar a Escola, apesar de não o desejarem. Neste sentido, torna-se possível inferir que a falta de equidade no acesso a uma educação de qualidade poderá estar a contribuir para formas de *empowerment* que privilegiam uns em detrimento de outros (Nieto, 2003, 2010; Teitelbaum & Apple, 2001). As sociedades devem mobilizar-se para todos tenham o acesso a educação de qualidade (Beddoes, 2012), desenvolvendo mecanismos que evitem a falta de equidade social, que aumentam a fragmentação social e colocam em risco uma sustentabilidade social mais conseguida (Stiglitz, 2012).

6.2.2.2. Relações entre as questões da caracterização sociodemográfica os itens da escala SPIRC

As relações estatisticamente muito significativas ou significativas permitem compreender melhor as relações entre as variáveis sociodemográficas e os itens da escala SPIRC (Loreman et al., 2008).

6.2.2.2.1. Relação quanto ao ano de escolaridade que se encontra a frequentar (Questão A) e os itens da escala SPIRC

Os cruzamentos entre o ano de escolaridade que se encontra a frequentar (Questão A) e os itens da escala SPIRC (Loreman et al., 2008) mostram que há quatro relações estatisticamente significativas: entre a Questão A e os Itens 1, 2, 3, e 6 (Ver Tabela 88). Uma análise mais detalhada mostra que existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre ano de escolaridade que se encontra a frequentar (Questão A) e o desejo de ir para a escola logo de manhã (Item 1). São os alunos que frequentam para níveis de escolaridade mais avançados que tendem a admitir, com mais frequência, que se encontram menos desejosos de ir para a escola logo de manhã, sendo particularmente mais baixa a percentagem que o afirma no 9.º ano de escolaridade, ou seja, no final do 3.º ciclo de escolaridade e num ano em que existem provas de avaliação externa, vulgo exames nacionais. Para os que não ficaram retidos, o 9.º ano de escolaridade corresponde também a idades em que as vivências em grupos de pares, os namoros e outras características próprias da adolescência estão muito presentes, pelo que se podem encontrar menos motivados para a Escola.

Alguns estudos abordam questões relacionadas com a satisfação escolar (Alves-Martins et al., 2010; Ceia, 2011; Currie et al., 2012; Fernandes, Vasconcelos-Raposo, Bertelli, & Almeida, 2011; Loreman et al., 2008; OCDE, 2013c; Trincão, 2011). Segundo um relatório de avaliação externa, desenvolvido por Currie e seus colaboradores (2012), que contemplou, como participantes, alunos com níveis etários compreendidos entre os 11 e 15 anos de idade de 39 países, incluindo Portugal, que vivem maioritariamente nos continentes Europeu e Americano, são os alunos que têm níveis etários mais elevados que assumem, com menos frequência, que se sentem satisfeitos face à escola. Estes resultados corroboram os de um estudo prévio, desenvolvido por Fernandes e seus colaboradores (2011), que revela alguns elementos referentes à satisfação escolar de alguns alunos que frequentam a escola regular em Portugal. Fernandes e seus colaboradores (2011) desenvolveram um estudo que contemplou uma amostra de 698 adolescentes, com níveis etários compreendidos entre os 12 e os 18 anos de idade cronológica. Frequentavam escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e escolas do ensino secundário, incluindo algumas situadas nos meios predominantemente rurais. De acordo com estes autores, existe uma relação estatisticamente significativa entre a idade cronológica dos alunos e o nível de satisfação escolar que assinalam ter face à escola, sendo esta relação inversa, ou seja,

são os alunos com idades cronológicas mais avançadas que assinalam, com mais frequência, que se sentem pouco satisfeitos face à escola (Fernandes et al., 2011).

De acordo com os resultados dos estudos supramencionados, seria de esperar, nesta tese de doutoramento, que fossem os alunos que assinalam ter níveis etários mais elevados que admitissem, com menos frequência, que estão desejosos de ir para a escola logo de manhã. As evidências empíricas mostram isso mesmo: são os alunos que frequentam o 9.º ano de escolaridade, ou seja, o nível de escolaridade mais avançado considerado neste estudo, que tendem a assinalar, mais frequentemente, que não desejam ir para a escola logo pela manhã (Ver Tabela 73). Apesar destes resultados corroborarem os de estudos anteriores, isso não os torna menos preocupantes. Com o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade (AR, 2009), muitos destes alunos irão frequentar o ensino secundário. Que apenas 12.3% desejem ir para a escola logo de manhã revela pouca motivação intrínseca e indica que a Escola deveria ser capaz de encontrar soluções distintas das que têm sido ensaiadas.

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre ano de escolaridade que se encontram a frequentar (Questão A) e o gostar muito da escola (Item 2) (Ver Tabela 89), algo que já seria de esperar face aos resultados discutidos anteriormente (Ver Tabela 73). Uma análise detalhada mostra que são os alunos que frequentam níveis de escolaridade mais avançados, nesta estudo o 9.º ano de escolaridade, que tendem assumir, com menos frequência, que gostam da escola, ou seja, observamos que existe uma relação inversa entre estas variáveis. Estes resultados vão novamente no sentido das evidências empíricas apresentadas por Currie e seus colaboradores (2012). Este estudo internacional mostra que são os alunos que assinalam ter 11 anos de idade cronológica que referem, mais frequentemente, que gostam muito da escola, seguidos dos alunos que assinalam ter 13 e 15 anos de idade. Estes resultados corroboram ainda um relatório de avaliação externa apresentado pela OCDE (2013c), que relata que existe uma minoria considerável de alunos com 15 anos de idade, frequentando escolas situadas em Portugal, que assinalam que se sentem felizes na escola. Assim, face aos resultados destes estudos e também ao que analisámos anteriormente, nesta tese de doutoramento, seria de prever que os alunos que indicam frequentar anos de escolaridade mais avançados assinalassem, com maior frequência, que não gostam muito da escola. No entanto, tal como já sublinhámos, isto não deixa de ser preocupante, face à competitividade do atual mercado de trabalho e ao alargamento

da escolaridade obrigatória (AR, 2009), bem como ao insucesso escolar que ainda se observa em Portugal e para o qual não se conseguiu encontrar uma solução eficaz.

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre o ano de escolaridade que se encontra a frequentar (Questão A) e a escola ser chata (Item 3). São os alunos que frequentam o 9.º ano de escolaridade que tendem a assinalar, com mais frequência, que a escola é chata, ou seja, que admitem estar pouco satisfeitos face à escola. A diferença entre o que assinalam no 9.º ano de escolaridade é notória: apenas 16.2% não consideram a escola chata, contra 35.8% no 7.º ano de escolaridade e 37.5% no 8.º ano de escolaridade. Assim, estes resultados vão no mesmo sentido dos que discutimos anteriormente.

Alguns estudos analisaram resultados referentes às atitudes face à escola, assumidas por alunos que frequentam escolas nos meios urbanos e nos meios predominantemente rurais (Alves-Martins et al., 2010; Loreman et al., 2008). Alves-Martins e seus colaboradores (2010) desenvolveram um estudo em duas escolas do ensino regular, em Portugal, que contemplou como participantes 409 alunos e 428 alunas, que frequentavam os 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade, ou seja, os mesmos anos de escolaridade contemplados nesta tese de doutoramento. De acordo com estes autores, à medida que avançam para o ano de escolaridade seguinte, estes alunos e alunas tendem a assinalar atitudes de maior insatisfação face à escola e às atividades que nela desenvolvem. Relatam que existe uma relação inversa entre estas variáveis. Quando confrontamos os dados referentes a cada grupo de alunos, vemos que é entre o grupo de alunos que frequenta o 7.º ano de escolaridade, que se encontram mais representados aqueles que admitem ter atitudes mais favoráveis à escola e às atividades que nela desenvolvem. Estes são, por sua vez, seguidos dos alunos que frequentam o 8.º ano de escolaridade e, no nível mais baixo de satisfação, por aqueles que frequentam o 9.º ano de escolaridade (Alves-Martins et al., 2010). Assim, seria possível esperar que os alunos que participam nesta tese de doutoramento e que assinalam que frequentam níveis de escolaridade mais elevados assumissem, com mais frequência, que se sentem insatisfeitos face à escola e às atividades que nela desenvolvem.

Em síntese, os cruzamentos entre a Questão A e os Itens 1, 2 e 3, que constituem a totalidade dos itens da 1.ª subescala da escala SPIRC (Loreman et al., 2008), permitem dar conta de que, à medida que os alunos vão avançando para níveis de escolaridade mais elevados, nomeadamente aqueles em que existe uma prova de avaliação externa e, mais particularmente, ao final do 3.º ciclo do ensino básico, estes participantes tendem a

assinalar, com mais frequência, que se sentem insatisfeitos face à escola. Como já afirmámos, estes resultados são preocupantes, pois dificilmente um aluno que considera a escola chata, que não gosta de ir para a escola, se vai empenhar muito no que se refere aos conhecimentos que nela deveria apropriar.

Observamos que existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.014$) entre o ano de escolaridade que se encontra a frequentar (Questão A) e a frequência das idas, em família, a museus e galerias (Item 6). Uma análise detalhada mostra que esta atividade é muito rara, o que não seria de espantar tratando-se de um meio predominantemente rural, no Algarve, e, por isso mesmo, distante de museus e galerias. Apesar de ser uma atividade rara para os alunos de todos os anos de escolaridade, são os alunos que frequentam anos de escolaridade mais avançados que tendem a assinalar, com menos frequência, que vão com a família a museus e galerias. Assim, mesmo numa atividade rara, a tendência que se observava anteriormente continua a existir. Na adolescência, as atividades desenvolvidas com grupos de pares são, geralmente, mais apreciadas (Strecht, 2008), pelo que serem pouco frequentes as idas a museus e galerias em família seria algo esperado, sobretudo num meio rural, onde estas atividades sem sequer são frequentes para os adultos (INE, 2012b).

Quando analisamos as evidências empíricas apresentadas num estudo internacional apresentado pela CE-DGEC, no qual foram contempladas amostras de cidadãos de 27 países da UE, apercebemo-nos que carência de mais envolvimento em atividades artísticas ultrapassa as fronteiras entre muitos destes países (CE-DGEC, 2013). Apesar disso, não deixa de ser preocupantes observar que é em Portugal que se observa um dos índices mais baixos de envolvimento em atividades culturais. De entre os 27 países contemplados neste estudo internacional, Portugal apresenta o quarto índice mais baixo. Isto reflete, muito provavelmente, o fraco investimento feito na cultura, em Portugal, visível, por exemplo, no facto de nem termos, atualmente, um Ministério da Cultura, ou no escasso público que frequenta museus e galerias.

Uma análise detalhada mostra também que a amostra portuguesa considerada neste estudo internacional revela o segundo índice mais baixo de idas ao teatro e a concertos. Estes resultados mostram que os índices de envolvimento em atividades culturais, em Portugal, é ainda diminuto, o que corrobora um estudo anterior desenvolvido Skaliotis (2002), que incluiu amostras constituídas por cidadãos de 15 países pertencentes à UE, incluindo Portugal. De acordo com este autor, o número de portugueses que assumem que acedem a bens culturais, como as idas a cinemas e

teatros, é mais elevado nos meios predominantemente urbanos face aos que optam por o fazer nos meios predominantemente rurais (Skaliotis, 2002), algo que seria de esperar face à proximidade e número de ofertas, em cada um destes meios. Assim, não é de admirar que os alunos que participaram nesta tese de doutoramento assinalassem, na sua maioria, que vão com pouca frequência a museus e galerias acompanhados pela família.

Estes resultados são corroborados, ainda, por um trabalho de Sousa (2007). Esta autora desenvolveu um estudo nos meios rurais algarvios que contemplou, como participantes, 81 jovens e adultos, com níveis etários compreendidos entre os 15 e os 30 anos de idade cronológica. A análise dos resultados mostra que há apenas uma minoria destes participantes que afirma que vai ao teatro (1.2%). Neste sentido, seria de prever que os alunos que participam nesta tese de doutoramento afirmassem que vão, com pouca frequência, a museus e galerias acompanhados pelos pais.

6.2.2.2.2. Relação entre o género e os itens da escala SPIRC

Os cruzamentos entre o género (Questão B) e os itens da escala SPIRC (Loreman et al., 2008) mostram que existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.010$) entre a Questão B (género) e o gostar muito da escola (Item 2). São as alunas (género feminino) que tendem a assinalar, com mais frequência, que gostam muito da escola. Este resultado seria expectável de acordo com diversos estudos que revelam que as alunas (género feminino) tendem a gostar mais da Escola, a valorizá-la mais e a investir mais em estudos longos (César, 2011b; Currie et al., 2012; Loreman et al., 2008; Veiga et al., 2006).

Estes estudos iluminam algumas questões relacionadas com os níveis de satisfação escolar que os alunos admitem ter face à Escola. Retomando o relatório de avaliação externa desenvolvido por Currie e seus colaboradores (2012) que incluiu, como participantes, alunos e alunas com níveis etários compreendidos entre os 11 e 15 anos de idade, de Portugal e de mais 38 países, apercebemo-nos de que são as alunas (género feminino) que tendem a assinalar, com mais frequência, que gostam muito da Escola. Neste sentido, quando analisamos os resultados referentes à amostra portuguesa, vemos, novamente, que são as alunas que assinalam, mais frequentemente, que gostam muito da escola. Este estudo corrobora ainda as evidências empíricas apresentadas num estudo desenvolvido por Veiga e seus colaboradores (2006), no qual é relatado que as alunas (género feminino) que frequentam o 3.º ciclo do ensino básico indicam, com

mais frequência, que gostariam de atingir níveis mais elevados de habilitações literárias face aos alunos (género masculino). Já César (2011), embora centrando-se mais na Matemática, ao longo do estudo desenvolvido no âmbito de um projeto internacional, também obtém expectativas quanto à conclusão de estudos longos e satisfação em relação à escola superiores nos elementos de género feminino. Assim, seria de prever que as alunas (género feminino) que participam nesta tese de doutoramento assumissem também, mais frequentemente, que gostam muito da escola.

6.2.2.2.3. Relação entre a idade e os itens da escala SPIRC

Os cruzamentos entre a idade (Questão C) e os itens da escala SPIRC (Loreman et al., 2008), mostram que existem três relações estatisticamente muito significativas entre a Questão C e os Itens 1, 5, e 6 (ver Tabela 95). Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre a idade (Questão C) e o desejo de ir para a escola logo de manhã (Item 1). São os alunos que têm níveis etários menos elevados que tendem a assinalar, com mais frequência, que estão desejosos de ir para a escola logo de manhã. Esta diferença é particularmente visível entre os que têm 12 ou menos, em que 42.3% afirmam o desejo de irem para a escola logo de manhã e os restantes, ou seja, os de 13 a 15 anos (22.0%) e os de 16 e 17 anos (17.6%). Assim, com a entrada na segunda fase da adolescência, ou seja, a partir dos 13 anos, estas percentagens descem significativamente, provavelmente porque outras atividades exteriores à Escola se tornam mais aliciantes e, também, porque é mais frequente que adolescentes adormeçam mais tarde (Cordeiro, 2009).

De acordo com o estudo desenvolvido por Fernandes e seus colaboradores (2011), que inclui como participantes alunos com níveis etários compreendidos entre os 12 e os 18 anos de idade cronológica, que frequentavam os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e o ensino secundário, existe uma relação estatisticamente significativa entre a idade destes alunos e a satisfação escolar que assumem ter face à escola. Uma análise detalhada revela que há uma relação inversa entre estas duas variáveis, ou seja, são os alunos que indicam ter idades cronológicas mais avançadas, que tendem a assinalar, com mais frequência, que se sentem pouco satisfeitos face à escola (Fernandes et al., 2011). Isso corrobora o relatório de avaliação externa desenvolvido por Currie e seus colaboradores (2012), no qual é relatado que os alunos que foram contemplados na amostra portuguesa e que têm níveis etários menos elevados tendem a assinalar, com

mais frequência, que gostam muito da escola. Estes resultados vão ainda no sentido de outros, apresentados num relatório internacional que aborda questões relacionadas com o envolvimento dos alunos na escola (OCDE, 2013c). Foram incluídos, como participantes, alunos com 15 anos de idade, que frequentavam escolas situadas em 65 dos países membros e de alguns países parceiros da OCDE, incluindo Portugal. Destes, observamos que é em Portugal que existe um dos índices mais elevados de alunos que chegam atrasados à escola, ou seja, o 6.º índice mais elevado. Assim, quando conjugamos os resultados apresentados nestes três estudos, percebemos que não seria de admirar que muitos dos alunos que participam nesta tese de doutoramento indicassem que estão pouco desejosos de ir para a escola logo de manhã.

Há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.014$) entre a idade (Questão C) e a frequência das idas, em família, a eventos na comunidade (Item 5). Uma análise detalhada mostra que os alunos que indicam ter níveis etários mais elevados, ou seja, 16 e 17 anos, tendem a assinalar com menos frequência que vão, em família, a eventos na comunidade, pois apenas 8.8% afirma que essa afirmação é verdade ou muitas vezes verdade, contra 16.7% dos que têm 12 ou menos anos e 19% dos que têm entre 13 e 15 anos. A crescente autonomia dos adolescentes na fase final da adolescência, a que corresponde o nível etário dos 16 e 17 anos, permite explicar estas diferenças (Cordeiro, 2009). Mesmo sendo raro, em qualquer dos níveis etários, estes programas conjuntos acontecerem, pois em qualquer dos níveis etários a percentagem é inferior a um quinto dos alunos (20%), nota-se, mesmo assim, um decréscimo acentuado – menos de metade – quando nos focamos nos que têm 16 e 17 anos de idade. Nestas idades é frequente que eles optem por programas diferentes, realizados em conjuntos com grupos de pares (Cordeiro, 2009).

Retomando um relatório apresentado pela CE–DGEC, que incluiu amostras constituídas por cidadãos dos 27 países pertencentes à UE, incluindo Portugal, a partir do qual foram estudados os índices de participação cultural destes cidadãos, é possível inferir que o envolvimento em atividades na comunidade é moderado em alguns destes países (CE–DGEC, 2013). A amostra portuguesa atinge um dos índices mais baixos, no que concerne ao envolvimento em eventos na comunidade que se estendem para além da escola. O envolvimento destes cidadãos em atividades culturais tende a diminuir à medida que aumenta a idade cronológica. Em geral, são aqueles que têm níveis etários compreendidos entre os 15 e os 24 anos de idade que apresentam índices de participação cultural mais elevados, face aos que se encontram representados em grupos etários mais

elevados, ou seja, os grupos etários que contemplam os cidadãos que afirmam ter 25 ou mais anos de idade cronológica. Neste sentido, apercebemo-nos que são os cidadãos com idades cronológicas mais elevadas que tendem a participar menos nestes eventos. Este estudo, não discriminando entre os que têm 13 a 15 anos e os que têm 16 e 17 anos não permite, contudo, fazer uma confrontação mais direta com os resultados desta tese de doutoramento.

Há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.002$) entre a idade (Questão C) e a frequência das idas, em família, a museus e galerias (Item 6). Uma primeira constatação importante é que estas atividades são muito raras, nunca atingindo mais de 8.8% de alunos, por nível etário, que afirmem realizá-las. Isto corrobora o que já afirmámos anteriormente sobre a pouca participação, em Portugal, em atividades culturais desta índole.

Uma análise detalhada mostra que são os alunos com níveis etários mais elevados que tendem a assinalar, com menos frequência, que vão a museus e galerias acompanhados pelas famílias, embora esta tendência seja mais moderada do que noutros itens já discutidas. Retomando o estudo desenvolvido por Sousa (2007), no qual participaram jovens e adultos ($N = 81$), com níveis etários compreendidos entre os 15 e os 30 anos de idade cronológica, que viviam nos meios rurais algarvios, vemos que apenas uma pequena percentagem dos participantes (9.9%) indica que ocupa os tempos livres com idas a bibliotecas (Sousa, 2007). Neste sentido, é possível supor que nos meios rurais existam menos oportunidades para participar em atividades que decorrem em cenários de educação não-formal, tais como museus e galerias, que Dias (2014) refere serem atividades que tendem a concentrar-se nos centros urbanos. É de salientar, ainda, que, os Itens 5 e 6 estão incluídos na segunda subescala da escala SPIRC, referente ao envolvimento na comunidade (Loreman et al., 2008) e que esta subescala revela níveis de participação na comunidade bastante baixos, o que não deixa de ser revelador da participação cultural dos cidadãos nos meios rurais algarvios em relação ao tipo de atividades consideradas nesta escala.

6.2.2.2.4. Relação entre o nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar e os itens da escala SPIRC

A Tabela 102 mostra os resultados referentes aos cruzamentos entre o nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F) e os itens da escala SPIRC (Loreman et al., 2008). Existem relações estatisticamente significativas entre a

Questão F e os Itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10 e 12, ou seja, quase todos os itens desta escala (ver Tabela 102).

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.010$) entre o nível de escolaridade mais elevado que prevêm frequentar (Questão F) e o desejo de ir para a escola logo de manhã (Item 1). São os alunos que admitem vir a estudar até aos níveis mais elevados de escolaridade que, mais frequentemente, indicam que estão desejosos de ir para a escola logo de manhã. Isto seria expectável, pois é de prever que quem planeia estudos mais longos esteja mais desejoso por ir para a escola de manhã. No entanto, o que nos parece de sublinhar é que muito poucos alunos manifestam este desejo de ir para a escola logo de manhã, algo que já discutimos anteriormente.

O cruzamento entre o nível de escolaridade mais elevado que prevêm frequentar (Questão F) e o gostar muito da escola (Item 2), mostra que existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre estas variáveis. A análise detalhada mostra que são os alunos que pensam estudar até níveis mais elevados de escolaridade que afirmam, com mais frequência, que gostam da escola. Retomando as evidências empíricas apresentadas na Tabela 78, vemos que são os alunos que assinalam ter níveis de etários menos elevados que tendem a afirmar, com mais frequência, que pensam a vir frequentar níveis de escolaridade mais elevados. Assim, quando combinamos estas evidências empíricas com aquelas apresentadas no estudo prévio desenvolvido por Matos e seus colaboradores (2006), seria provável que os alunos com níveis etários mais moderados e que pensam estudar até níveis mais elevados de escolaridade, afirmassem mais frequentemente que gostam da escola.

Neste sentido não é de admirar que exista também uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre o nível de escolaridade mais elevado que prevêm frequentar (Questão F) e a escola ser chata (Item 3). Uma análise detalhada mostra que são os alunos que pensam estudar até níveis de escolaridade mais elevados que afirmam, com mais frequência, que a escola não é chata, ou seja, se considerarmos que o Item 3 está formulado na negativa face ao Item 2, seria provável que fossem os alunos que pensam estudar até níveis de escolaridade mais elevados a admitir com menos frequência que a escola é chata. Reiteramos novamente a interpretação que avançamos para a relação estatística anterior: os alunos que pensam estudar até níveis mais elevados de escolaridade tem níveis etários menos elevados, pelo que é provável que afirmem que gostam da escola e que esta não é chata.

O cruzamento entre o nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F) e a frequência das idas, em família, a peças de teatro ou eventos musicais (Item 4), mostra que existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.003$) entre estas variáveis. Uma análise detalhada mostra que são os alunos que pensam vir a atingir níveis mais elevados de escolaridade que tendem assinalar, mais frequentemente, que vão ver peças de teatro ou eventos musicais, acompanhados pela família, pois nenhum dos que espera concluir apenas o 9.º ano de escolaridade participa neste tipo de atividades.

Estudar em áreas predominantemente rurais poderá colocar barreiras adicionais no que se refere ao acesso a recursos culturais que facilitam o processo de aprendizagem formal e que permitem conjugar a aprendizagem não-formal com a formal, tais como bibliotecas públicas, museus, equipamentos desportivos e artísticos, teatros ou cinemas (UNESCO, 2008b). Em Portugal têm vindo a ser apresentados alguns índices relacionados com acesso a alguns bens culturais (INE, 2012b). De acordo com este relatório nacional, há algumas relações estatísticas entre algumas variáveis sócio-demográficas e elementos relacionados com o acesso a esses bens culturais. No que se refere à despesa média efetuada anualmente por cada agregado familiar face ao lazer, distração e cultura, observamos que são os agregados familiares que completaram níveis de escolaridade mais elevados que mais recursos económicos alocam para aceder a estes bens culturais e de lazer. No que se refere ao grau de urbanização vemos que são os agregados familiares que vivem nas áreas predominantemente rurais, seguidos dos que vivem nas áreas medianamente urbanas e predominantemente urbanas, que dispõem menos recursos económicos para aceder ao lazer, distração e cultura (INE, 2012b). Neste sentido, se consideramos que a região do Algarve, em particular os meios predominantemente rurais, têm sido particularmente vulneráveis em relação a fenómenos de insucesso académico (CCDRA, 2007; INE-DRA, 2004; Sousa, 2007), seria provável que as famílias que vivem nestes cenários tendessem a despende pouco dinheiro em atividades culturais e a aceder raramente, como se verifica, a estes bens culturais.

De acordo com um estudo desenvolvido por Veiga (2006), que contemplou como participantes alunos que frequentavam escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e/ou escolas do ensino secundário, existe uma relação estatisticamente significativa entre o nível de escolaridade da família e as expectativas que estes alunos admitem ter relativamente ao nível de escolaridade mais elevado que gostariam de

atingir (Veiga et al., 2006). São os alunos que fazem parte de agregados familiares que apresentam níveis de escolaridade mais elevados que assumem, com mais frequência, que gostariam de atingir níveis de escolaridade também mais elevados (Veiga, 2006).

Em síntese: os resultados referentes a estes estudos mostram que: (1) são os agregados familiares completaram níveis de escolaridade mais elevados que têm mais possibilidades de aceder a bens culturais e de lazer com mais frequência; (2) são os agregados familiares que vivem nas áreas predominantemente rurais que acedem, menos frequentemente, a estes bens culturais (INE, 2012b); e (3) são os alunos que fazem parte de agregados familiares que completam níveis de escolaridade mais elevados que tendem a assinalar, com mais frequência, que gostariam de atingir níveis de escolaridade também mais elevados (Veiga et al., 2006). Neste sentido, quando combinamos estes resultados de estudos anteriores, seria de prever que os alunos que participam nesta tese de doutoramento e que pensam vir a atingir níveis mais elevados de escolaridade assinalassem, com mais frequência, que vão, acompanhados pela família, a peças de teatro ou eventos musicais.

De realçar, por último, o carácter extremamente raro destas atividades, mesmo para os que ambicionam concluir o ensino superior. Isto remete-nos para o que já discutimos anteriormente sobre a escassez de participação dos cidadãos portugueses, em geral, em atividades culturais desta índole e como isso pode ser penalizantes para algumas camadas da população, particularmente vulneráveis a fenómenos de exclusão social, como o insucesso escolar.

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.001$) entre o nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F) e a frequência das idas, em família, a eventos na comunidade (Item 5). Uma análise detalhada mostra que, são os alunos que pensam vir a atingir níveis mais avançados de escolaridade que tendem a assumir, mais frequentemente, que vão a eventos na comunidade, acompanhados dos pais. De salientar que, embora também esta seja uma atividade rara, para estes alunos, é mais frequente do que a ida, em família, a peças de teatro ou a eventos musicais. Isto ilustra o isolamento cultural, em relação a manifestações desta índole, a que estão sujeitas as zonas rurais algarvias, com a inerente exclusão social que este tipo de fenómenos originam.

De acordo com alguns autores, os alunos que vivenciam, com mais frequência, o sucesso escolar, são aqueles que mais tendem a expressar expectativas elevadas à conclusão de uma escolaridade mais longa (Badalo, 2012; César, 2009a, 2013a, 2014;

Courela, 2007). O sucesso escolar é um fenómeno que se relaciona não só com a equidade no acesso ao sucesso académico, mas também com a capacidade de participação na vida da comunidade (César, 2012a, 2012b, 2013b; Courela 2007; Strecht, 2008). Neste sentido, torna-se possível inferir que os alunos que beneficiam de uma maior participação na vida da comunidade têm uma maior probabilidade de vivenciar fenómenos de sucesso escolar (Courela, 2007; UNESCO, 1994), que os levem a construir expectativas mais favoráveis no que se refere ao avançar para níveis mais elevados de escolaridade. Neste sentido, não participar nestes eventos pode contribuir para diversas formas de exclusão social, mais ou menos subtil.

Há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre o nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F) e a frequência das idas, em família, a museus e galerias (Item 6). Mais uma vez, os alunos que pensam vir a atingir níveis mais elevados de escolaridade tendem a assinalar, com mais frequência, que vão, juntamente com os pais, a museus e galerias (ver Tabela 105). Se atendermos a que são os alunos que pensam vir a atingir níveis mais elevados de escolaridade que tendem a assinalar, mais frequentemente, que vão ver peças de teatro ou eventos musicais, acompanhados pela família (ver Tabela 103), vemos que seria possível esperar que este grupo de alunos se encontrasse mais representado entre os que mais vão também, juntamente com os pais, a museus e galerias, uma vez que se trata de atividades culturais raras no meio rural algarvio e que, por isso mesmo, tendem a ser mais vivenciadas por aqueles que esperam vir a sair deste meio para concluírem o nível de escolaridade que esperam atingir.

De notar que muito poucos alunos referem participar, com as famílias, em idas ao teatro, a eventos musicais, a museus e galerias. Mesmo os que participam, em família, em eventos da comunidade, são mais que os anteriores, mas ainda bastante poucos. Isto significa que a participação destes alunos em atividades culturais é algo raro e que isso os pode prejudicar em termos de aprendizagens, não-formais e formais, contribuindo para a exclusão social. Como já referimos, Portugal apresenta das percentagens mais baixas de participação em atividades culturais, quando comparado com outros países que participaram num estudo internacional (EC, 2007). Esta constatação é deveras preocupante, pois revela o fraco investimento educacional que tem sido feito em relação ao ensino artístico e à participação dos cidadãos, que vivem em Portugal, em atividades deste cariz.

Retomando o relatório nacional desenvolvido pelo INE (2012b), vemos que são as famílias que atingem níveis de escolaridade mais elevados e que vivem nos meios mais urbanizados que tendem a aceder a bens culturais e de lazer com mais frequência. Veiga e seus colaboradores (2006) relatam que são os alunos que fazem parte de agregados familiares que têm níveis de escolaridade mais elevados que tendem a assinalar, com mais frequência, que gostariam de atingir níveis de escolaridade também mais elevados (Veiga et al., 2006). Isso revela como estar arredados da fruição de bens culturais pode ajudar a manter as injustiças sociais.

Pelo que foi dito, era possível supor que os alunos que pensam vir a atingir níveis mais elevados de escolaridade assinalassem que acedem, mais frequentemente, a cenários de educação não-formal. Mas, é também de realçar que esta relação é biunívoca: quem acede mais a este tipo de bens culturais também tende a investir em percursos escolares mais longos. Em síntese: seria de esperar que o cruzamento entre a Questão F e o Item 6 revelasse uma distribuição semelhante à que emergiu do cruzamento anterior entre Questão F e o Item 4, pelo que reiteramos o que acima discutimos relativamente a esta relação estatística.

Através do cruzamento entre o nível de escolaridade mais elevado que prevêm frequentar (Questão F) e a possibilidade de ter sucesso na escola, se trabalhar muito (Item 7), observamos que existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre estas variáveis. Uma análise detalhada mostra que são os alunos que pensam vir a estudar até níveis mais elevados de escolaridade que tendem a assinalar, com mais frequência, que acreditam ter sucesso na escola se trabalharem muito. Assim, são aqueles que mais frequentemente associam o sucesso escolar ao seu esforço pessoal que mais facilmente são capazes de ter expectativas de conclusão de percursos escolares mais longos. Os que sentem que, esforçando-se ou não, não atingem o sucesso escolar sentem-se demasiado vulneráveis para investirem em percursos escolares mais longos. Isso mesmo foi explicitado por diversos autores, nacionais e internacionais (César & Ainscow, 2006; César & Kumpulainen, 2009; Zittoun & Iannaccone, 2014).

Os resultados obtidos nesta tese de doutoramento vão no sentido de um estudo desenvolvido por Antunes e Veiga (2004), que incluiu uma amostra constituída por 365 alunos, que frequentavam os 7.º, 9.º e 11.º anos de escolaridade do ensino básico, em escolas situadas na região da Grande Lisboa. Este estudo mostra que existem relações estatisticamente significativas, entre algumas variáveis sócio-demográficas e os níveis de motivação escolar. De acordo com estes autores existe uma relação estatística, que é

inversa, entre a variável sócio-demográfica referente ao esforço que os alunos desenvolvem, isto é, são os alunos que ficam retidos, sendo obrigados a repetir o mesmo ano de escolaridade, que assinalam ter níveis de esforço mais moderados (Antunes & Veiga, 2004). Este estudo é corroborado por outro, desenvolvido por Cunha (2011), que envolveu uma amostra de 298 alunos e alunas que frequentavam o 3.º ciclo do ensino regular básico, no norte de Portugal continental. De acordo com Cunha (2011), são os alunos que se encontram mais vulneráveis ao insucesso académico que tendem a associar com menos frequência o esforço nas tarefas escolares e o sucesso académico. Se considerarmos que os alunos que ficam retidos têm mais probabilidades de virem novamente a ficar retidos (Brophy, 2006; Xia & Kirby, 2009) e de vir a construir expectativas cada vez menos favoráveis à frequência de níveis de escolaridade mais elevados (César, 2009a, 2013a, 2014), seria possível inferir que os alunos que pensam vir a estudar até níveis menos elevados de escolaridade associassem, menos frequentemente, a possibilidade de ter sucesso na escola, se trabalharem muito.

Há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre o nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F) face a se os alunos concordam que os professores esperam deles o seu melhor (Item 8). A análise detalhada mostra que são os alunos que pensam vir a atingir níveis mais elevados de escolaridade admitem, mais frequentemente que os professores esperam que deem o seu melhor.

Henrique e Januário (2006) desenvolveram um estudo que relata que existem algumas relações estatisticamente significativas entre a competência percebida pelos alunos e as expectativas expressas pelos professores. Foram incluídos, como participantes, alunos ($N = 186$) com níveis etários compreendidos entre os 11 e os 18 anos de idade cronológica, que frequentavam uma de nove escolas do ensino público brasileiro. Os participantes incluíam alguns dos respetivos professores ($N = 10$). Existe uma relação estatisticamente significativa entre os níveis de competência percebida pelos alunos e as expectativas dos professores, ou seja, à medida que aumentam as expectativas dos professores face aos desempenhos dos alunos, existe uma maior probabilidade dos alunos se sentirem mais competentes (Henrique & Januário, 2006). Estes resultados corroboram um estudo desenvolvido por Rubie-Davies (2010), que mostra que existem relações estatísticas, entre as expectativas dos professores e o interesse dos alunos no trabalho escolar. De acordo com esta autora, são os alunos que se confrontam com níveis de expectativas mais elevados por parte dos professores que

admitem ter níveis mais elevados de motivação face ao trabalho escolar (Rubie-Davies, 2010).

Diversos autores nacionais iluminam um fenómeno ainda mais interessante: um mesmo aluno, adolescente, jovem adulto ou adulto, quando confrontado com expectativas mais elevadas de um professor, passa a ter expectativas também mais elevadas, quanto ao percurso escolar que irá percorrer (Badalo, 2012; César, 2009a, 2013a, 2013b; César & Santos, 2006; Courela, 2007). Porém, quando estes alunos necessitam de apoios educativos e sociais especializados, se depois forem confrontados com professores com baixas expectativas em relação aos seus desempenhos, podem tornar-se novamente mais vulneráveis (César, 2014; César et al., 2014). Isto ilustra de forma nítida a importância que as expectativas dos professores desempenham nas trajetórias de participação ao longo da vida, nomeadamente em contexto escolar.

Se considerarmos que viverem situações que os fazem sentir mais competentes e mais motivados, poderá levar a que os alunos tendam a construir expectativas mais favoráveis à frequência de níveis de escolaridade mais elevados, seria possível esperar que, nesta tese de doutoramento, aqueles que pensam vir a atingir níveis mais elevados de escolaridade tendessem a assinalar, com mais frequência, que os professores esperam que deem o seu melhor. Uma interpretação possível é a de que as expectativas dos professores face aos alunos possam ter influído na construção de expectativas mais moderadas face à frequência de níveis de escolaridade cada vez mais elevados, em particular, dos alunos que pensam abandonar precocemente a Escola.

Se considerarmos que o ensino obrigatório decorre até os alunos atingirem 18 anos de idade (AR, 2009), o que corresponde a completar o 12.º ano de escolaridade, se as crianças que percorrem o ensino regular básico, sem retenções, entrando no 1.º ano do ensino básico no ano civil em que completam os seis anos de idade cronológica (GEPE, 2011), isso pode significar que, muitos dos alunos que pensam concluir apenas o 9.º ano de escolaridade, consideram abandonar a Escola sem atingirem o nível esperado de escolaridade para aqueles que percorrem o ensino regular básico, sem retenções, ou seja, 12.º ano de escolaridade. Estes alunos podem enfrentar barreiras adicionais no que concerne às expectativas dos professores face ao seu trabalho, levando a que muitos optem por percursos escolares mais curtos, tornando-os mais vulneráveis a possíveis trajetórias de participação ao longo da vida, caracterizadas pela exclusão escolar e social.

Há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.004$) entre o nível de escolaridade mais elevado que prevêm frequentar (Questão F) e a forma como estes alunos indicam passar a hora do almoço (Item 10). Uma análise detalhada mostra que são os alunos que pensam vir a estudar até níveis mais elevados de escolaridade que assinalam que não passam a hora de almoço sozinhos porque os colegas não se querem sentar ao pé de si (ver Tabela 108). Assim, são aqueles que têm expectativas mais elevadas quanto ao nível de escolaridade que esperam concluir que também revelam terem uma socialização alargada mais conseguida, uma vez que os colegas partilham com eles momentos de lazer, como a hora do almoço. De salientar que estes espaços/tempos são menos estruturados, sendo realizadas escolhas mais autónomas. Assim, são especialmente importantes quando se pretende compreender as formas de socialização e a inclusão.

Uma interpretação possível é a de que alguns alunos, devido à acumulação de insucesso escolar, encarem a Escola como um local pouco securizante (Strecht, 2008), onde não são apreciados nem pelos professores nem pelos pares. Nesse caso, ao sentirem-se rejeitados, podem optar por percursos escolares mais curtos, de modo a afastarem-se da escola o mais depressa possível, face à legislação em vigor. Diversos estudos, nacionais e internacionais, corroboram esta interpretação (César & Ainscow, 2006; César & Kumpulainen, 2009; Zittoun & Iannaccone, 2014) que, se liga à que anteriormente fizemos no que se refere à importância das expectativas dos professores para os desempenhos escolares e percursos mais longos de estudos, por parte dos alunos.

Existe, por último, uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.020$) entre o nível de escolaridade mais elevado que prevêm atingir (Questão F) e a frequência com que os alunos se sentem sozinhos na escola (Item 12). São os alunos que pensam vir a estudar até níveis mais elevados de escolaridade que se sentem, com menos frequência, sozinhos na escola (ver Tabela 109), algo que vai no mesmo sentido do que discutimos anteriormente. Se considerarmos que são os alunos que esperam vir a estudar até níveis de escolaridade mais avançados que se encontram menos representados entre os que se sentem mais isolados durante a hora de almoço (ver Tabela 108), esta análise ilustra novamente que são estes alunos que assinalam que se sentem, com menos frequência, sozinhos na escola. Isto seria de esperar se admitirmos que estas frases se relacionam com o clima social da escola (Loreman et al., 2008), pelo que reiteramos o que acima discutimos face ao Item 10.

6.2.2.2.5. Relação entre o nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar e os itens da escala SPIRC

Através da Tabela 110 acedemos aos resultados referentes aos cruzamentos entre o nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H) e os itens da escala SPIRC (Loreman et al., 2008). Existem relações estatisticamente significativas entre o nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H) e os Itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 12 (ver Tabela 110), ou seja, a maioria dos itens da escala SPIRC (Loreman et al., 2008). Se consideramos que os alunos que indicam que pensam vir a estudar até níveis mais avançados de escolaridade (Questão F) que tendem a assinalar, com mais frequência, que gostariam de frequentar níveis escolaridade mais avançados (Questão H) (ver Tabela 86), seria de esperar que existissem também relações estatisticamente significativas entre a Questão H e a maioria dos itens da escala SPIRC (Loreman et al., 2008), tal como acontece. Neste sentido, reiteramos o que discutimos anteriormente face aos cruzamentos entre a Questão F e os itens da escala SPIRC (Loreman et al., 2008), pois as interpretações entre os resultados obtidos para a Questão H face às questões da escala SPIRC são idênticas.

6.2.2.3. Relações entre itens da escala SPIRC

Observamos que existem diversas relações estatisticamente significativas entre a maioria dos itens da escala SPIRC (Loreman et al., 2008). Estes seriam, à partida, resultados esperados, se consideramos que os autores da escala (Loreman et al., 2008) relatam que existem relações entre os diversos itens que compõem esta escala, como seria de prever para que consistência interna deste instrumento fosse a mais adequada. No entanto, importa realçar que quando o item é menos abrangente, diminui o número de relações estatisticamente significativas. Assim, não é de admirar que exista um menor número de relações estatisticamente significativas entre o Item 10 e os restantes itens da escala SPIRC (Loreman et al., 2008). Deste modo, apercebemo-nos de que os níveis de concordância são mais fáceis de atingir com afirmações mais generalizadas, que permitem mais facilmente aderir à afirmação mencionada na escala, do que quando algo que é relatado é mais específico.

Em síntese, estes cruzamentos mostram dois aspetos importantes: (1) existem relações estatisticamente significativas entre a maioria dos itens, o que mostra uma apreciável consistência interna da escala; e (2) há uma maior tendência para aderência e concordância no que concerne aos itens formulados de forma geral. No que se refere a

este último aspeto, se considerarmos que os desempenhos são situados e contextualizados, seria de esperar que pequenas nuances na formulação dos itens e/ou afirmações pudessem levar a que se obtivessem resultados diferentes.

6.2.3. Encarregados de educação

Relativamente aos encarregados de educação, discutimos os resultados referentes aos cruzamentos entre as questões da caracterização sociodemográfica no Subponto 6.2.3.1.. No Subponto 6.2.3.2. temos a discussão dos resultados relativos aos cruzamentos entre as questões da caracterização sociodemográfica e os itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Por último, o Subponto 6.2.3.3. refere-se à discussão dos resultados referentes aos cruzamentos entre os diversos itens da escala PPIRC, ou seja, relacionados com a inclusão nos meios rurais (Loreman et al., 2009).

6.2.3.1. Relações entre questões da caracterização sociodemográfica

6.2.3.1.1. Relação entre a atividade profissional que desenvolve e outras questões

O cruzamento entre a atividade profissional (Questão A) e as outras questões da caracterização sociodemográfica mostra que existe uma relação estatisticamente muito significativa entre a Questão A e as Questões D e F ($p=0.000$, ver Tabela 131).

Como seria de esperar, pois as profissões desempenhadas estão, muito frequentemente, relacionadas com as habilitações literárias, são os especialistas das profissões intelectuais e científicas, os quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas, os que desenvolvem atividades profissionais como técnicos e profissionais de nível intermédio, o pessoal administrativo e similares que tendem a assinalar com mais frequência que completaram níveis mais elevados de habilitações literárias (ver Tabela 132). Estes resultados corroboram um estudo desenvolvido pelo Ministério da Economia (ME)/Gabinete de Estratégia e Estudos (GEE) (2011). Na presente tese, entre os encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais enquanto agricultores e trabalhadores da agricultura e pescas a maioria concluiu, no máximo, o 6.º ano de escolaridade (ver Tabela 132). Isto corrobora os resultados do estudo desenvolvido pelo ME/GEE (2011), que relata que, entre os cidadãos que desenvolvem estas atividades profissionais, em

Portugal Continental, a maioria (66.9%) concluiu, no máximo, o 2.º ciclo do ensino básico.

No que se refere aos encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como operários, artífices qualificados e trabalhadores similares vemos que mais de metade concluiu, no máximo, o 9.º ano de escolaridade. Estes resultados corroboram novamente o estudo desenvolvido pelo ME/GEE (2011), no qual vemos que entre os cidadãos que desenvolvem estas atividades profissionais, em Portugal Continental, há uma maioria (88.8%) que completaram, no máximo, o 9.º ano de escolaridade.

Relativamente aos encarregados de educação, que desenvolvem atividades profissionais enquanto quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas, um pouco mais de metade destes agentes educativos assinalam que concluíram, no máximo, o ensino secundário ou uma licenciatura. Estes resultados seguem no sentido do estudo apresentado pelo ME/GEE (2011), que relata que entre estes cidadãos há 23.9% que concluíram o ensino secundário e 34.6% que têm uma licenciatura.

Quanto aos participantes que afirmam desenvolver atividades profissionais enquanto especialistas das profissões intelectuais e científicas vemos que a maioria, como seria de esperar pelas exigências das profissões, concluiu uma licenciatura. Isto corrobora, mais uma vez, os resultados apresentados no estudo que contemplou a população portuguesa (ME/GEE, 2011), a partir do qual é possível saber que a maioria desses participantes que concluiu uma licenciatura (68.0%) e uma minoria de 6.3% que concluiu ou um mestrado ou um doutoramento. Assim, todos eles terminaram estudos ao nível do ensino superior. No entanto é de realçar aposição de desvantagem, face às habilitações literárias, do meio rural algarvio: embora a maioria tenham concluído uma licenciatura, uma pequena percentagem ainda só concluiu o 12.º ano de escolaridade, o que não acontece na amostra nacional do estudo do ME/GEE (2011).

No que se refere aos encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como técnicos e profissionais de nível intermédio, a maioria refere que concluiu uma licenciatura o que corrobora, em parte, os resultados apresentados pelo ME/GEE (2011). De acordo com este estudo, entre os cidadãos portugueses que desenvolvem estas atividades profissionais 20.0% concluiu o 3.º ciclo do ensino básico e 37.7% o ensino secundário. Quando confrontamos estes resultados observamos que aqueles que concluíram uma licenciatura se encontram mais representados nesta tese de

doutoramento. Uma interpretação possível é a de que os agentes educativos que concluíram níveis de habilitações literárias mais baixas, optaram por não responder, por escrito, à escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Outra interpretação possível é que, havendo menos pessoas com uma licenciatura no meio rural algarvio, quem tem uma licenciatura procure este tipo de profissões em locais onde será mais fácil conseguir uma colocação.

No que se refere aos encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como pessoal administrativo e similares, distribuem-se maioritariamente pelo grupo que concluiu o 9.º ano de escolaridade ou o 12.º ano de escolaridade, o que corrobora novamente o estudo empreendido pelo ME/GEE (2011), que mostra que 22.4% concluiu o 3.º ciclo do ensino básico, enquanto que 47.4% obteve o ensino secundário.

Relativamente aos encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como pessoal dos serviços e vendedores, um pouco menos de um terço concluíram, no máximo, o 9.º ano de escolaridade, enquanto que um pouco mais de um terço concluíram o 12.º ano de escolaridade. Estes resultados corroboram também os apresentados pelo ME/GEE (2011), pois este estudo relata que 36.6% dos participantes que desenvolvem estas atividades profissionais concluíram o 3.º ciclo do ensino básico, enquanto que 29.9% completaram o ensino secundário.

No que se refere aos encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais enquanto operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem, estes estão representados, de forma idêntica, entre os que concluíram o 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade. Isto, mais uma vez, corrobora os resultados apresentados pelo ME/GEE (2011), que mostram que há 25.2% dos encarregados de educação que concluíram o 1.º ciclo do ensino básico, 30.8% que terminaram o 2.º ciclo do ensino básico e 30.3% que completaram o 3.º ciclo do ensino básico.

Quanto aos encarregados de educação que indicam ser trabalhadores não qualificados, vemos que a maioria concluiu, no máximo, o 9.º ano de escolaridade, corroborando, novamente, o estudo empreendido pelo ME/GEE (2011), que relata que a maioria (83.0%) concluiu apenas o 3.º ciclo do ensino básico.

Quanto aos outros, vemos que a maioria dos encarregados de educação concluiu o 12.º ano de escolaridade, o que não corrobora o estudo desenvolvido pelo ME/GEE (2011), que relata que, de entre os participantes que não têm profissão atribuída, há 27.5% que concluíram uma licenciatura e 29.0% um mestrado. Uma interpretação

possível poderá estar relacionada com os níveis moderados de habilitações literárias que os cidadãos que desenvolvem atividades profissionais nos meios rurais algavios concluíram (INE-DRA, 2004), levando a que estivessem menos representados os que concluíram habilitações literárias ao nível do ensino superior.

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre a atividade profissional que o encarregado de educação desempenha (Questão A) e a previsão quanto ao nível mais elevado de habilitações académicas que estes agentes educativos esperam que os educandos venham a concluir (Questão F), tal como seria de esperar, pois os encarregados de educação que concluíram habilitações mais elevadas tendem a também desenvolver expectativas mais elevadas para os educandos.

Uma análise mais detalhada mostra que são os encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais na agricultura e pescas, o pessoal dos serviços e vendedores, os operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem e os não qualificados que tendem a assinalar expectativas mais moderadas face ao nível mais elevado de habilitações literárias que esperam que o educando venha a concluir. São também os encarregados de educação, que desenvolvem estas atividades profissionais que tendem a assumir, com mais frequência, que atingiram níveis mais moderados de habilitações literárias (ver Tabela 132). Neste sentido, não é de admirar que, quando conjugamos estes resultados, exista uma relação estatisticamente significativa entre a atividade profissional que estes encarregados de educação assinalam e o nível mais elevado de habilitações literárias que o esperam que o educando venha a concluir. Estes resultados vão no sentido de um estudo desenvolvido por Cunha (2012), que contemplou, como participantes, 309 alunos e respetivos encarregados de educação, referentes ao 3.º ciclo do ensino básico ou ensino secundário, em escolas situadas em Portugal. De acordo com esta autora, existem diversas relações, entre algumas variáveis sociodemográficas referentes aos encarregados de educação e às expectativas que eles assumem, face aos níveis de escolaridade que esperam que os educandos venham a concluir. São os encarregados de educação que concluíram níveis mais elevados de habilitações literárias que tendem a assumir, com mais frequência, que desejam que os educandos venham a atingir níveis de escolaridade também mais elevados (Cunha, 2012). Quando atendemos aos resultados deste estudo, vemos que seria de prever que os encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais que envolvem, tendencialmente, a conclusão de níveis de escolaridade mais elevados, fossem os que assinalavam, com mais frequência, que esperam que o educando venha a concluir níveis

de habilitações literárias também mais elevados, tal como acontece nesta tese de doutoramento.

6.2.3.1.2. Relação entre os géneros e outras questões

Há uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.043$) entre o género (Questão B) e a previsão quanto ao nível mais elevado de habilitações académicas que o encarregado de educação espera que o educando venha a concluir (Questão F). A análise detalhada mostra que são as encarregadas de educação (género feminino) que tendem a admitir, com mais frequência, que têm expectativas mais elevadas face ao nível de habilitações que esperam que o seu educando venha a concluir, em particular no que se refere ao ensino superior.

Estes resultados corroboram um estudo desenvolvido por Viamonte (2012), que contemplou, como participantes, 551 pais/encarregados de educação referentes a adolescentes que frequentavam os 10.º e 11.º anos de escolaridade, ou seja, que frequentavam anos de escolaridade acima daqueles que foram considerados nesta tese de doutoramento. Esta autora relata que existem diversas relações estatisticamente significativas entre variáveis sociodemográficas referentes aos encarregados de educação e alguns elementos relacionados com as expectativas que estes mencionam face aos níveis de habilitações literárias que esperam que os educandos venham a concluir. Neste estudo há uma relação entre os géneros, masculino e feminino, dos encarregados de educação e as expectativas que expressam face aos níveis de escolaridade que esperam que os alunos venham a concluir (Viamonte, 2012). Esta autora relata que são os encarregados de educação do género feminino que tendem a assumir, mais frequentemente, que desejam que os educandos venham a concluir níveis mais elevados de habilitações literárias (Viamonte, 2012).

Uma possível interpretação é a de que estes resultados mostram, também, a associação que estas encarregadas de educação fazem, entre a conclusão de níveis de habilitações literárias mais avançados e uma maior facilidade de acesso ao mercado de trabalho, que se tem vindo a revelar mais competitivo. Isso é tanto mais espectável, se considerarmos que na região do Algarve são as cidadãs (género feminino) que se encontram mais vulneráveis ao desemprego, em particular as que residem nos meios rurais (INE-DRA, 2004). Assim é de esperar que sejam as encarregadas de educação (género feminino) a assumir, mais frequentemente, que esperam que o seu educando

venha a concluir níveis de habilitações mais elevadas, particularmente no que se refere ao ensino superior, que lhes permita aceder às oportunidades de emprego, que muito provavelmente, lhes foram vedadas. Para além disso, sabemos que as pessoas de género feminino tendem a ser preteridas, quando têm as mesmas habilitações literárias, face a candidatos de género masculino e a ganhar menos, quando desempenham o mesmo trabalho (CITE, 2003). Assim, não é de estranhar que sejam as pessoas de género feminino as que mais reconhecem a importância de ter habilitações literárias elevadas e, como tal, a ter essas expectativas para os educandos.

6.2.3.1.3. Relação entre o nível mais elevado de habilitações literárias e outras questões

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0000$) entre o nível mais elevado de habilitações literárias que os encarregados de educação concluíram (Questão D) e a previsão quanto ao nível mais elevado de habilitações literárias que o encarregado de educação espera que o educando venha a concluir (Questão F) (ver Tabela 136). A análise detalhada mostra que são os encarregados de educação que completaram níveis de habilitações literárias mais elevados que tendem a assinalar, com mais frequência, que esperam que o nível mais elevado de habilitações literárias que o educando venha a concluir se situe ao nível do ensino superior (ver Tabela 137). Retomando o estudo desenvolvido por Cunha (2012), vemos que são os encarregados de educação que concluíram níveis mais elevados de habilitações literárias que tendem a assumir, mais frequentemente, que gostariam que os educandos atingissem níveis de escolaridade mais elevados (Cunha, 2012). Assim, seria de prever que fossem os encarregados de educação que concluíram níveis de habilitações literárias mais elevados que assinalassem, com mais frequência, que esperam que o educando venha a concluir níveis de habilitações literárias também mais elevadas, pelo que reiteramos o que acima discutimos.

6.2.3.2. Relações entre as questões da caracterização sociodemográfica e os itens da escala PPIRC

6.2.3.2.1. Relação entre a atividade profissional que desenvolve e os itens da escala PPIRC

O cruzamento entre a atividade profissional (Questão A) e os itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009) mostra que existem relações estatisticamente muito

significativas e significativas entre a atividade profissional que o encarregado de educação desempenha (Questão A) e os Itens 4, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 19 (ver Tabela 138). Há uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.026$), entre atividade profissional que o encarregado de educação desempenha (Questão A) e a variável que se refere a se o seu educando é encorajado a ficar orgulhoso com os seus sucessos (Item 4). Uma análise detalhada mostra que são os operários, artífices qualificados e trabalhadores similares, quadros superiores da administração pública ou dirigentes e quadros superiores de empresas, especialistas das profissões intelectuais e científicas, que tendem a afirmar, com mais frequência, que o seu educando é encorajado a ficar orgulhoso com os seus sucessos.

Viamonte (2012) desenvolveu um estudo acerca da influência dos pais durante a adolescência e o desenvolvimento vocacional. Este estudo incluiu como participantes pais/encarregados de educação ($N=551$) referentes a adolescentes que frequentavam o início do ensino secundário (10.º e 11.º anos de escolaridade), ou seja, anos de escolaridade do nível de escolaridade seguinte aquele que foi contemplado nesta tese de doutoramento (3.º ciclo do ensino básico). De acordo com esta autora, há diversas relações estatisticamente significativas entre variáveis sociodemográficas e as atividades que realizam com os filhos. Relata que existe uma relação estatisticamente muito significativa entre o estatuto socioeconómico (ESE) dos pais/encarregados de educação e a frequência com que estes agentes educativos realizam atividades de apoio ao estudo com os educandos (Viamonte, 2012).

De acordo com o tratamento e análise de dados desenvolvido por esta autora, o estatuto socioeconómico dos pais/encarregados de educação conjuga o nível de habilitações académicas e as atividades profissionais que estes agentes educativos desenvolvem. Os encarregados de educação que participaram nesse estudo distribuíram-se por três grupos, cada um deles referente a um estatuto socioeconómico (ESE) distinto: (1) ESE baixo, referente a níveis mais moderados de habilitações literárias e atividades profissionais com menor prestígio social; (2) ESE médio, que conjuga níveis intermédios de habilitações literárias e atividades profissionais com mais prestígio social que as do Nível 1; e (3) ESE elevado, referente aos níveis mais elevados de habilitações literárias e a atividades profissionais com maior prestígio social. Os resultados apresentados por Viamonte (2012) revelam que são os pais/encarregados de educação que se encontram distribuídos pelos grupos referentes aos ESE mais elevados

que tendem a afirmar, mais frequentemente, que desenvolvem atividades de apoio ao estudo com os filhos.

Na presente tese observamos que são os especialistas das profissões intelectuais e científicas, os quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas, os técnicos e profissionais de nível intermédio, o pessoal administrativo e similares que tendem a assinalar, com mais frequência, que concluíram níveis mais elevados de habilitações literárias (ver Tabela 132). Se atendermos aos resultados apresentados por Viamonte (2012), torna-se possível afirmar que são muito provavelmente os encarregados de educação que afirmam desenvolver as atividades profissionais supramencionadas, referentes a profissões com mais reconhecimento social, a realizar atividades de apoio ao estudo dos filhos e, assim, a terem mais oportunidades para os encorajar a ficar orgulhosos com os seus sucessos. Pelo que foi dito, não é de admirar que sejam os operários, artífices qualificados e trabalhadores similares, quadros superiores da administração pública ou dirigentes e quadros superiores de empresas, especialistas das profissões intelectuais e científicas, ou seja, aqueles que muito provavelmente mais acompanham o processo de ensino e de aprendizagem dos educandos, a afirmar que os encorajam a ficar orgulhosos com os seus sucessos.

Há uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.000$, ver Tabela 138), entre a atividade profissional que o encarregado de educação desempenha (Questão A) e a frequência com que o seu educando frequenta aulas fora da escola (música, dança, artes marciais, natação) (Item 11). Como seria de prever, são novamente os encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como operários, artífices qualificados e trabalhadores similares, quadros superiores da administração pública ou dirigentes e quadros superiores de empresas, especialistas das profissões intelectuais e científicas, assim como os técnicos e profissionais de nível intermédio, que mais frequentemente concordam que o educando frequenta as aulas fora da escola (música, dança, artes marciais, natação). De acordo com um relatório nacional, desenvolvido pelo INE (2012b), há algumas relações estatisticamente significativas e muito significativas entre as variáveis sociodemográficas e alguns elementos referentes ao acesso a esses bens culturais. Este relatório mostra que, no que se refere à despesa média efetuada anualmente, por agregado familiar, quanto ao lazer, distração e cultura, são os agregados familiares que concluíram níveis de habilitações literárias mais

elevados que tendem a alocar mais recursos económicos para aceder a bens culturais e de lazer. Estes resultados corroboram o estudo desenvolvido por Viamonte (2012).

Retomando o estudo desenvolvido por Viamonte (2012), são os encarregados de educação que se encontram distribuídos pelos grupos que apresentam estatutos socioeconómicos mais elevados que tendem a assinalar, mais frequentemente, que os educandos realizam atividades extracurriculares, relacionadas com o futuro escolar e profissional. Assim, quando analisamos detalhadamente os resultados referentes a esta tese de doutoramento, não é de admirar que sejam os encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais que têm subjacentes percursos académicos mais longos a assinalar que o educando frequenta aulas fora da escola (música, dança, artes marciais, natação).

Há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre a atividade profissional que o encarregado de educação desempenha (Questão A) e a frequência com que os educandos participam em atividades de grupo fora de escola (desportos, clubes) (Item 12). Uma análise detalhada mostra que são os agentes educativos que desenvolvem atividades profissionais como operários, artífices qualificados e trabalhadores similares, quadros superiores da administração pública ou dirigentes e quadros superiores de empresas, especialistas das profissões intelectuais e científicas, assim como os técnicos e profissionais de nível intermédio, que mais frequentemente concordam que educando frequenta as aulas fora da escola (desportos, clubes) (ver Tabela 141). No entanto, destes, há a salientar que se destacam os quadros superiores da administração pública ou dirigentes e quadros superiores de empresas em que a totalidade (100%) concorda muito (CM) ou concorda (c) com esta afirmação. Isto significa que, quando desempenham estas atividades profissionais, todos valorizam muito que os educandos pratiquem desporto e participem em clubes fora da escola.

Vemos que são novamente os encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais que envolvem a conclusão de habilitações literárias mais elevadas, ou seja, de estudos mais longos, que optam por assinalar, mais frequentemente, que os educandos participam em atividades de grupo fora de escola (desportos, clubes). Retomando o relatório nacional desenvolvido pelo INE (2012b), são os agregados familiares que vivem nas áreas predominantemente rurais, seguidos dos que vivem nas áreas medianamente urbanas e predominantemente urbanas, que despendem menos recursos económicos para aceder ao lazer, distração e cultura. Esse mesmo relatório refere que são as famílias que concluíram níveis de habilitações

literárias mais elevados que tendem a alocar mais recursos económicos para aceder a bens culturais e de lazer (INE, 2012b). Isto seria de prever se considerarmos que, em Portugal, são aqueles concluíram níveis de habilitações literárias mais elevados que tendem a aceder, mais frequentemente, a níveis salariais mais elevados (Cantante, 2013). Assim, apercebemo-nos de que, nos meios rurais algarvios e, de acordo com os outros estudos citados, os alunos com encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais que não envolvem a conclusão de percursos escolares longos, parecem estar a ser penalizados no que concerne à participação em atividades de grupo fora de escola (desportos, clubes), ou seja, experienciam alguma exclusão social por não participarem em atividades deste tipo.

Há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$), entre a atividade profissional que o encarregado de educação desempenha (Questão A) e a frequência com que levam o educando a peças de teatro ou a eventos musicais (Item 13). São os encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como quadros superiores da administração pública ou dirigentes e quadros superiores de empresas, especialistas das profissões intelectuais e científicas, ou como pessoal dos serviços e vendedores que, com mais frequência, levam frequentemente o educando a peças de teatro ou a eventos musicais (ver Tabela 142). De acordo com Viamonte (2012), são os encarregados de educação dos grupos que apresentam estatutos socioeconómicos mais elevados que tendem a assinalar, com mais frequência, que acompanham os educandos em programas culturais. Estes resultados seriam também de esperar se recordarmos que, em Portugal, são aqueles que concluíram níveis de habilitações literárias mais elevados que acedem, com mais frequência, a recursos económicos mais elevados (Cantante, 2013), o que muito provavelmente facilita o alocar destes recursos a despesas relacionadas com a participação nestas atividades culturais.

Quando se vive nos meios rurais algarvios há necessidade de percorrer longas distâncias para aceder a bens culturais escassos, como o teatro ou o cinema, entre outras manifestações culturais, que decorrem, na sua maioria, em meios urbanos. Assim, seria ainda mais provável esperar que fossem os encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais que em Portugal se encontram frequentemente associadas a percursos académicos mais curtos e a menores salários que tendessem a assinalar que levam, com menos frequência, o educando a peças de teatro ou a eventos musicais (ver Tabela 142). Mais preocupante é se conjugarmos os resultados destes diversos

cruzamentos de variáveis, pois vemos que o desporto, a participação em clubes, a ida ao teatro, eventos musicais, exposições e muitas outras manifestações culturais são apanágio dos que desenvolvem atividades profissionais mais bem pagas e para as quais a conclusão de estudos longos é essencial. Isto significa que há uma relação entre o poder económico das famílias e algumas formas (subtis) de exclusão social, como as que se prendem com a fruição de bens culturais deste tipo. Para além disso, ao serem privados do acesso a este tipo de bens na infância e adolescência, é mais provável que também não venham a frequentá-los na idade adulta e que, como pais, voltem a repetir estas opções, que constituem uma forma de exclusão social. A Escola, ao não contribuir para quebrar este ciclo de isolamento cultural, está, por seu turno, a contribuir para a reprodução das diferenças sociais que penalizam uns, em detrimento de outros. Logo, não está a contribuir para uma maior equidade de oportunidades, nem para mais justiça social.

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.006$) entre a atividade profissional que o encarregado de educação desempenha (Questão A) e frequência com que leva o educando a participar em atividades na comunidade (Item 14). São os encarregados de educação, que trabalham enquanto quadros superiores da administração pública ou dirigentes e quadros superiores de empresas, como especialistas das profissões intelectuais e científicas, técnicos e profissionais de nível intermédio, pessoal dos serviços, assim como os trabalhadores não qualificados que tendem a afirmar, com mais frequência, que levam o seu educando a participar em atividades na comunidade.

Quando confrontamos estes resultados com os apresentados anteriormente, relativamente às idas em família a peças de teatro ou a eventos musicais (Item 13), é de sublinhar que o grupo de encarregados de educação que é trabalhador não qualificado admite participar, com mais frequência, em atividades da comunidade com o educando. No entanto, estando esta afirmação formulada na negativa – raramente leva o educando a participar em atividades na comunidade – e sendo as habilitações literárias baixas, surge-nos a dúvida quanto à maneira como estes profissionais interpretaram o que seria concordar muito (CM) com esta afirmação, ou discordar muito dela (DM). Esta dificuldade de interpretação poderá, eventualmente, explicar a discrepância entre este resultado e o das restantes afirmações relacionadas com atividades culturais.

De acordo com o estudo desenvolvido por Cantante (2013), são os que desenvolvem as seguintes atividades profissionais que tendem a auferir também salários

mais elevados: (1) quadros superiores e dirigentes; (2) especialistas das atividades intelectuais e científicas; (3) técnicos e profissionais de nível intermédio; (4) pessoal administrativo e similares; e (5) pessoal dos serviços e vendedores. Se considerarmos que a participação em eventos na comunidade poderá envolver também o uso de recursos económicos, seria de esperar que fossem os encarregados de educação que trabalham enquanto quadros superiores da administração pública ou dirigentes e quadros superiores de empresas, como especialistas das profissões intelectuais e científicas, técnicos e profissionais de nível intermédio, pessoal dos serviços, a afirmar também, com mais frequência, que levam o seu educando a participar em atividades na comunidade. Assim, os resultados deste estudo levam-nos a formular as dúvidas referidas no parágrafo anterior, tanto mais que, em relação a todas as outras afirmações, formuladas na afirmativa, o grupo que desenvolve atividades profissionais como trabalhador não qualificado foi coerente, assinalando sempre um baixo nível de participação em atividades culturais exteriores à escola.

Quanto cruzamos a atividade profissional que os encarregados de educação desempenham (Questão A), com a frequência com que assumem levar os educandos a museus e galerias (Item 15), vemos que existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.000$) entre estas duas variáveis. Uma análise detalhada mostra que são os encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como operários, artífices qualificados e trabalhadores similares, quadros superiores da administração pública ou dirigentes e quadros superiores de empresas, como especialistas das profissões intelectuais e científicas, pessoal administrativo e similares, que tendem a concordar que levam, com frequência, os educandos a museus e galerias. Se considerarmos que os participantes da presente tese de doutoramento vivem nos meios predominantemente rurais algarvios, que se encontram muito provavelmente longe de museus e galerias, não é de estranhar que esta seja uma atividade que é empreendida com pouca frequência pela maioria das famílias.

Sendo uma atividade rara, que muito provavelmente está associada à fruição de elevados recursos económicos e, ainda, ao desenvolvimento de uma gosto pessoal artístico, seria de esperar que fossem aqueles que tem um acesso a rendimentos mais elevados a assinalar que desenvolvem estas atividades. Se considerarmos que, em Portugal, aqueles que desenvolvem atividades profissionais como quadros superiores da administração pública ou dirigentes e quadros superiores de empresas, especialistas das profissões intelectuais e científicas, assim como enquanto pessoal administrativo e

similares auferem salários mais elevados (Cantante, 2013), seria de esperar que os grupos de encarregados que desenvolvem estas atividades profissionais assumissem, também, com mais frequência, que vão com o educando a museus e galerias. São também estes grupos profissionais que têm mais facilmente acesso a informação sobre este tipo de atividades e que as valorizam.

Relativamente aos que desenvolvem atividades profissionais enquanto artífices qualificados e trabalhadores similares, se considerarmos que é muito provável que estes agentes educativos desenvolvam atividades profissionais que se relacionam direta ou indiretamente com as atividades ditas culturais e artísticas, muitas vezes parte do acervo dos museus e galerias, sobretudo no Algarve e Alentejo, as regiões mais próximas onde poderão usufruir destas atividades, seria de esperar que tendessem também a assumir, com mais frequência, que vão a museus e galerias com os educandos.

Em síntese: os cruzamentos entre a Questão A e os Itens 11, 12, 13, 14 e 15, que constituem a totalidade dos itens da 3.^a subescala da escala PPIRC (Loreman et al., 2009), referente ao envolvimento na comunidade, mostram que são os encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como quadros superiores da administração pública ou dirigentes e quadros superiores de empresas, como especialistas das profissões intelectuais e científicas, ou os técnicos e profissionais de nível intermédio, que tendem a assinalar posições que sublinham um maior envolvimento na comunidade. Estes resultados, embora esperados, são preocupantes, pois mostram que apenas uma minoria dos encarregados de educação, aqueles que desempenham atividades profissionais associadas muito frequentemente a um maior prestígio social e a maior liquidez, do ponto de vista económico, afirmam ter um maior envolvimento na comunidade.

Existe uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.002$) (ver Tabela 138), entre a atividade profissional que o encarregado de educação desempenha (Questão A) e o educando ser encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Item 16). São os encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como operários, artífices qualificados e trabalhadores similares, enquanto quadros superiores da administração pública ou dirigentes e quadros superiores de empresas, como especialistas das profissões intelectuais e científicas, enquanto pessoal administrativo e similares, que tendem assinalar, mais frequentemente, que o educando é encorajado a assumir responsabilidade pela própria aprendizagem.

Retomando o estudo desenvolvido por Viamonte (2012), apercebemo-nos de que são os pais/encarregados de educação que se encontram distribuídos pelos grupos com um estatuto socioeconómico mais elevado que tendem a afirmar, com mais frequência, que desenvolvem atividades de apoio ao estudo com os filhos. Nesta tese de doutoramento, há um grupo mais alargado que assume que o seu educando é encorajado a ficar orgulhoso com os seus sucessos (Item 4) (ver Tabela 139). Esta é a posição de profissionais como operários, artífices qualificados e trabalhadores similares, quadros superiores da administração pública ou dirigentes e quadros superiores de empresas, especialistas das profissões intelectuais e científicas. Se considerarmos que a inclusão se relaciona com o acesso e desenvolvimento da autonomia de toda e qualquer criança, adolescente e jovem adulto (César, 2012b; ONU, 2006; UNESCO, 2013; Verdugo et al., 2012), seria desejável que não fossem apenas os encarregados de educação que desenvolvem estas atividades profissionais a assumir que o educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Item 16), mas todos eles.

Por último, há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.000$) entre a atividade profissional que estes encarregados de educação desempenham (Questão A) e não conseguirem compreender os resultados nos testes de avaliação do seu educando (Item 19). A análise detalhada mostra, em síntese, que são dois os grupos de profissionais para os quais cerca de dois terços afirmam que conseguem compreender os resultados nos testes de avaliação realizados pelo seu educando: (1) agricultores e trabalhadores da agricultura e pescas; e (2) operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem.

Estes resultados não correspondem ao que esperaríamos e levantam, mais uma vez, dúvidas sobre a interpretação dos enunciados, por parte dos encarregados de educação menos escolarizados. Sendo a afirmação da escala proferida na negativa – não conseguem compreender – discordar significa que compreendem. Parece-nos estranho que sejam os que revelam ter habilitações escolares mais baixas e os que desempenham profissões onde menos terão de utilizar o raciocínio abstrato, os que melhor compreendem os resultados que os educandos obtêm nos testes. Mais provável é que, essas habilitações literárias mais baixas, bem como o tipo de atividade profissional que desempenham, não lhe tenham permitido atingir níveis de literacia suficientes para perceberem a escolha que fizeram, devido à afirmação inicial estar formulada na negativa. Estas dificuldades também foram realçadas num estudo sobre literacia, realizado em Portugal (Benavente et al., 1996).

6.2.3.2.2. Relação entre o género e os itens da escala PPIRC

Quando cruzamos o género (Questão B) e os itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009), vemos que existe uma relação estatisticamente significativa entre a Questão B e o Item 1 (ver Tabela 147). Assim, uma primeira constatação é que o género está menos relacionado com as respostas obtidas nesta escala do que o estatuto sócioeconómico (Questão A), que analisámos no subponto anterior (6.2.3.2.1.).

Uma análise detalhada mostra que são os encarregados de educação (género masculino) que afirmam, mais frequentemente, que, no mínimo, concordam que o seu educando sente que os/as professores/as gostam dele(a). Se considerarmos que o género feminino é, com mais frequência, associado ao cuidar, estes resultados podiam ser, à partida, esperados. Uma interpretação possível é a de que são as encarregadas de educação (género feminino) que, ao conhecerem, de forma mais aprofundada, as necessidades afetivas dos educandos, assinalem, com mais frequência, que os professores não têm a capacidade de resposta que esperariam por parte destes agentes educativos. Para além disso, sendo os sentimentos mais analisados, geralmente, por elementos do género feminino, isso também pode levá-los a terem níveis de exigência maiores para considerarem que concordam com esta afirmação.

Um aspeto que parece de realçar é que, para ambos os géneros, a percentagem dos que concordam com esta afirmação é elevada. Isso pode pressupor que o clima emocional, nestas escolas, é securizante e que os alunos, em geral, se sentem frequentemente apreciados pelos professores, o que pode contribuir para que se sintam incluídos.

6.2.3.2.3. Relação entre o nível mais elevado de habilitações literárias e os itens da escala PPIRC

A Tabela 149 mostra que existem diversas relações estatisticamente significativas ou muito significativas entre o nível mais elevado de habilitações literárias que os encarregados de educação concluíram (Questão D) e os itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Se considerarmos que existe uma relação estatística entre a atividade profissional que estes encarregados de educação desenvolvem (Questão A) e o nível mais elevado de habilitações literárias que concluíram (Questão D) (ver Tabela 131), seria de esperar que existissem também relações estatisticamente significativas

entre a Questão D e os itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Assim, quando confrontamos os resultados apresentados na Tabela 138, referentes aos cruzamentos entre a Questão A e os itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009), com os resultados apresentados na Tabela 149 vemos que, como seria de esperar, existem relações estatisticamente significativas entre a Questão D e os Itens 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 19.

Neste sentido, reafirmamos o que discutimos anteriormente relativamente aos cruzamentos entre a Questão A e os Itens 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 19 da escala PPIRC (Loreman et al., 2009), pois as interpretações entre os resultados obtidos para a Questão D face aos itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009) são idênticas. A Tabela 149 mostra, no entanto, que existem ainda algumas relações estatísticas entre a Questão D e os Itens 2, 4 e 17 da escala PPIRC (Loreman et al., 2009), ou seja, que, de acordo com estes resultados, as habilitações literárias dos encarregados de educação têm ainda mais relações estatisticamente significativas com as respostas obtidas na escala PPIRC (Loreman et al., 2009) do que o estatuto socioeconómico. Isso aponta para como não promover o acesso a habilitações literárias mais elevadas pode contribuir para a exclusão e não para a inclusão.

Pelo que foi dito, concentrando-nos nas relações que ainda não tinham sido discutidas em relação à Questão A e à escala PPIRC (Loreman et al., 2009), existe uma relação estatisticamente significativa ($p = 0.042$), entre o nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) e se os professores não fizeram um bom trabalho relativamente às necessidades do seu educando (Item 2). São os encarregados de educação, que revelam ter níveis de habilitações literárias mais elevados que tendem a assinalar, com mais frequência, que discordam que os professores não fizeram um bom trabalho relativamente às necessidades do seu educando (ver Tabela 150), ou seja, em geral, quanto mais elevadas as habilitações literárias, mais é valorizado o trabalho desenvolvido pelos professores. Isso não é de estranhar pois, quem estudou mais, também consegue apreciar mais facilmente a qualidade do trabalho dos professores. De referir, ainda, que o aumento das percentagens dos que, no mínimo, discordam desta afirmação, ou seja, dos que valorizam positivamente a qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores, é nítido até ao nível da licenciatura, inclusive. É menos notório para os que têm um mestrado ou doutoramento, provavelmente por serem muito poucos ($N = 10$).

Se considerarmos que as habilitações literárias dos pais têm nítidos impactes nas trajetórias de participação ao longo da vida, nomeadamente em contacto escolar e quanto ao sucesso atingido (César, 2011b), bem como que Rodrigues e seus colaboradores (2010) afirmam que o nível de habilitações literárias dos pais é o critério mais importante para se prever o sucesso escolar dos alunos à saída do ensino secundário, percebemos a importância e o alcance de a Escola se tornar mais inclusiva, para não reproduzir as diferenças sociais. Pelo que foi dito, não é de admirar que sejam os encarregados de educação que concluíram níveis mais elevados de habilitações literárias a assinalar, com mais frequência, que estão satisfeitos com os desempenhos profissionais dos professores, pois é provável que sejam estes agentes educativos que se confrontam, com menos frequência, com situações de insucesso académico relacionadas com os seus educandos. No entanto estes resultados também realçam a necessidade de apoios para os alunos cujos encarregados de educação têm habilitações literárias mais baixas, que quisermos promover uma educação (mais) inclusiva.

Há uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.012$), entre o nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) relativamente a saber se a abordagem da escola em relação à disciplina encoraja a autodisciplina (Item 17). São os encarregados de educação, que mencionam ter concluído níveis de habilitações literárias mais elevados que tendem a concordar, mais frequentemente, que a abordagem da escola em relação à disciplina encoraja a autodisciplina. Reiteramos, assim, a discussão apresentada anteriormente, pois entendemos que é provável que sejam os encarregados de educação que concluíram níveis de habilitações académicas mais elevados a afirmar que a Escola apresenta capacidades de resposta às necessidades dos educandos.

6.2.3.2.4. Relação entre o nível de habilitações literárias que os encarregados de educação esperam que os educandos venham a concluir e os itens da escala PPIRC

Através da Tabela 160 vemos que existem diversas relações estatísticas, entre o nível de habilitações literárias que os encarregados de educação esperam que os educandos venham a concluir (Questão F) e os itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Retomando os resultados apresentados na Tabela 131, observamos que existe uma relação estatisticamente significativa entre a atividade profissional que estes encarregados de educação desenvolvem (Questão A) e a previsão quanto ao nível mais elevado de habilitações literárias que estes agentes educativos esperam que os seus

educandos venham a concluir (Questão F). Neste sentido, seria de prever que existissem também relações estatisticamente significativas entre a Questão F e os itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Por isso mesmo, reiteramos a discussão acima apresentada relativamente aos cruzamentos entre a Questão A e os Itens 11, 12, 13, 14, 15 e 16 da escala PPIRC (Loreman et al., 2009), pois as interpretações relativas aos resultados obtidos para a Questão F face aos itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009) são semelhantes.

A Tabela 160 revela, contudo, que existe ainda uma relação estatisticamente muito significativa ($p = 0.001$), entre o nível de habilitações literárias que os encarregados de educação esperam que os educandos venham a concluir (Questão F) e a satisfação com o sucesso académico do educando (Item 3). Se atendermos a que existe uma relação estatisticamente significativa entre o nível mais elevado de habilitações literárias que os encarregados de educação concluíram (Questão D) e a previsão quanto ao nível mais elevado de habilitações literárias que o encarregado de educação espera que o educando venha a concluir (Questão F) (ver Tabela 136), seria de esperar que fossem os aqueles que efetuam previsões mais moderadas quanto nível de habilitações literárias mais elevados que esperam que os educandos venham a atingir, a assumir também que se encontram mais satisfeitos com os sucessos académicos do seu educando. Isso acontece quando a expectativa é apenas a conclusão do 9.º ano de escolaridade. Porém, os que apresentam um menor grau de satisfação são os encarregados de educação que revelam a expectativa de que os educandos terminem o 12.º ano de escolaridade. A única explicação que poderá existir é que, ao ser a escolaridade obrigatória até ao 12.º ano de escolaridade, eles esperam que os educandos concluam o ensino secundário. Porém, provavelmente, estes não seriam os seus planos caso a escolaridade obrigatória continuasse a ser até aos 15 anos.

6.2.3.3. Relações entre os itens da escala PPIRC

Os cruzamentos entre os itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009) mostram que existem diversas relações estatisticamente significativas e muito significativas entre a maioria destes itens. Se atendermos a que Loreman e seus colaboradores (2009) relatam que existem diversas relações entre os itens que compõem esta escala, como seria de prever para que consistência interna deste instrumento fosse adequada, estes seriam resultados esperados. No entanto, observa-se ainda que, quando um item é menos abrangente, diminui o número de relações estatisticamente significativas entre

esse item e os restantes itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Deste modo, vemos que estes cruzamentos revelam dois aspectos relevantes desta escala: (1) a existência de relações estatisticamente significativas e muito significativas entre a maioria dos itens que compõem a escala PPIRC (Loreman et al., 2009), o que mostra que existe um nível elevado de consistência interna; e (2) uma maior predisposição para a concordância no que concerne aos itens formulados de forma geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação como forma de aprendizagem

Ao longo desta investigação procurámos conhecer, de forma aprofundada, as perceções e/ou perspetivas, face à EI, dos professores, alunos e encarregados de educação das escolas do 3.º ciclo do ensino básico regular diurno, inseridas nas áreas predominantemente rurais da região do Algarve. Pretendemos, ainda, saber quais eram as variáveis mais relevantes para explicar as perceções e/ou perspetivas de cada um dos grupos de participantes considerados nesta tese de doutoramento: professores, alunos e encarregados de educação. Assumimos um paradigma interpretativo (Denzin, 2002) e optámos por desenvolver um estudo de caso intrínseco (Stake, 1995), por ser um *design* de investigação que facilita o acesso a uma análise mais aprofundada de um caso particular: as escolas do meio predominantemente rural algarvio, que lecionavam o 3.º ciclo do ensino básico. Esta opção adequa-se, em particular, quando os casos são particularmente raros, quando estes foram pouco estudados, quando existe pouca literatura da especialidade sobre esse tema, como aquela que se refere às escolas situadas nas áreas predominantemente rurais do Algarve.

Inquirimos professores, alunos e respetivos encarregados de educação. Seleccionámos três escalas para esse efeito, cada uma específica para cada um destes grupos: (1) a escala TPIRC – *Teacher Perceptions of Inclusion in Rural Canada* (McGhie-Richmond et al., 2009); (2) a escala SPIRC – *Student Perceptions of Inclusion in Rural Canada* (Loreman et al., 2008); e (3) a escala PPIERC – *Parent Perspectives on Inclusive Education in Rural Canada* (Loreman et al., 2009). Com o núcleo de dados que recolhemos, apresentámos e discutimos, iluminámos diversos aspetos relacionados com a inclusão, em particular aqueles que se referem aos professores, alunos e respetivos encarregados de educação que vivem nos meios rurais algarvios. Neste sentido, procurámos que esta investigação constituísse um contributo para o avanço do conhecimento, no que se refere ao domínio da Educação e da Psicologia da Educação, em geral, e da EI, em particular.

Enunciámos quatro questões de investigação que orientaram este estudo. As respostas a estas questões estão sintetizadas em seguida, ilustrando os principais conhecimentos que esta investigação permitiu atingir.

Questão 1

Quais são as percepções dos professores face à EI?

Ao realizamos a presente tese de doutoramento tivemos acesso a um conjunto alargado de dados acerca dos elementos sociodemográficos e das percepções face à EI relativas aos professores que lecionavam em escolas do 3.º ciclo do ensino básico regular diurno, inseridas nas áreas predominantemente rurais da região do Algarve. Para ter acesso a este conjunto de informações, inquirimos um conjunto alargado de professores que lecionavam nessas escolas (N = 151).

No que se refere aos elementos sociodemográficos, a análise das respostas dos professores mostraram que estes lecionavam sobretudo no 3.º ciclo do ensino básico regular diurno, eram maioritariamente do género feminino e encontravam-se em fases já mais avançadas da carreira. No que se refere às habilitações literárias concluídas, na sua maioria tratava-se de uma licenciatura, como seria de esperar face às funções que desempenhavam e à época em que começaram a exercer funções docentes (nessa altura, as licenciaturas tinham a duração de cinco anos). Quando questionados acerca de já terem tido interações significativas/consideráveis com pessoa(s) com NEE, 76.2% assinalou que sim. No entanto, se considerarmos que estes docentes já tinham carreiras mais longas, seria de esperar que afirmassem, na grande maioria, ou mesmo na totalidade, que já tinham tido estas interações.

A análise das respostas dos professores mostrou que, no que se refere ao nível de formação em relação à educação de alunos com NEE, a maioria destes agentes educativos não teve acesso à mesma. Este é um aspeto que antecipávamos, pois é algo que tem vindo a ser relatado por diversos autores (César, 2014; César et al., 2014; César & Ainscow, 2006; Forlin & Chambers, 2011; Forlin et al., 2009; Melro, 2015; Santos, 2008; Santos & César, 2010b; Santos et al., 2013; Slee, 2011). Ao inquirirmos estes professores acerca dos níveis de conhecimentos acerca da legislação/políticas nacionais, no que se refere as crianças nesta condição, apercebemo-nos de que 72.3 % assinala que tem, no mínimo, um nível de conhecimento médio. Sublinhámos que isso era manifestamente insuficiente, pois deixa muitos professores com níveis de conhecimentos que ficam aquém do que seria desejável para colocar em prática o que está explicitado na legislação. Se, por lado, a existência de legislação e outros documentos de política educativa não garante que as medidas recomendadas são postas

em prática, a ignorância do que está escrito e é sugerido nesses mesmos documentos leva a que muitas das operacionalizações desejáveis não se cheguem a realizar. Assim, ao nível da formação de professores, inicial e contínua, é importante investir neste aspeto.

É de referir, ainda, que muitos dos professores que questionámos afirmaram ter apenas um nível médio de confiança para ensinar alunos com NEE. Se consideramos que a maioria destes professores já não se encontravam em início de carreira, é provável que já tenham tido a oportunidade de conhecer as necessidades multifacetadas dos alunos que se encontram nesta condição, levando-os, muito provavelmente, a afirmar que não se sentem confiantes para os ensinar. No entanto, mais uma vez, estes resultados apontam uma lacuna por parte da formação inicial de professores, que urge colmatar. Se a legislação vigente (ME, 2008) subscreve os princípios e práticas da educação inclusiva, os professores do ensino regular – e não apenas os do Ensino Especial – precisam de estar preparados para saberem lecionar estes alunos. Muito do sucesso escolar que eles conseguirão, ou não, atingir vai depender das práticas dos professores do ensino regular, pois são estes que, habitualmente, passam mais tempo com os alunos e mais influenciam a apropriação de conhecimentos, bem como a mobilizam e desenvolvimento de capacidades e competências que estes conseguem fazer, ou que são bloqueadas e não se chegam a realizar. Diversos exemplos, relatados na literatura da especialidade ilustram como a atuação dos professores do ensino regular é fundamental para estes alunos, podendo ser um facilitador ou criar barreiras extra (Borges, 2009; César, 2013a, 2014; César et al., 2014; César & Ainscow, 2006; César & Ventura, 2012; Porter, 2014; Slee, 2012; Ventura et al., 2010).

A análise das respostas dos professores permitiu aceder ainda a um conjunto de vozes (Wertsch, 1991), ainda que de forma indireta, acerca das perceções destes agentes educativos face à inclusão. A análise das respostas aos itens da 1.^a subescala da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009) mostra que apenas um pouco mais de metade destes agentes educativos afirma que: (1) a inclusão é um benefício para todos os alunos; (2) a inclusão de alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular, não prejudica o processo de educação dos outros alunos; (3) acreditam que a inclusão providencia aos alunos com necessidades especiais, a oportunidade para revelarem o seu potencial de aprendizagem. A análise destes resultados revelou, ainda, que apenas uma parte destes professores (37.1%) afirmou que os alunos com necessidades especiais podem ter maior sucesso escolar no ensino regular. Estes resultados não deixam de ser

preocupantes, se considerarmos que as atitudes dos professores se encontram relacionadas com a construção de cenários educativos mais inclusivos (Ainscow, 1996; McGhie-Richmond et al., 2009, 2013). As vozes que estes professores expressam são, por isso mesmo, particularmente penalizadoras no que se refere às oportunidades que os alunos com necessidades especiais podem ter no ensino regular. Esta constatação não deixa de ser preocupante se considerarmos que o sucesso escolar de todos os alunos passa, não só por aceder a elevados de desempenhos académicos, mas também a uma socialização alargada bem sucedida (Courela, 2007) e à possibilidade de traçarem trajetórias de participação ao longo da vida, nomeadamente em contexto escolar e, depois, social e profissional, que lhes permitam atualizar as suas potencialidades e sentirem-se realizados. Para isso, os professores do ensino regular e a Escola, em geral, desempenham um papel fundamental, tal como as famílias (César, 2009b, 2013a, 2013b, 2014; César et al., 2014; Melro, 2015).

No que se refere a um segundo conjunto de resultados, recolhidos através da 2.^a subescala da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009), apercebemo-nos de que apenas um pouco mais de metade dos professores assinalou ter perceções inclusivas face ao apoio à comunicação e à cooperação. Os resultados obtidos mostraram que mais de metade dos professores optou por concordar que a escola onde lecionavam tinha documentos de política educativa que expressavam regras claras de segurança e de acolhimento, que em geral existia uma boa cooperação e comunicação entre si e os encarregados de educação dos alunos que lecionavam. Estes resultados corroboram outros apresentados por McGhie-Richmond e seus colaboradores (2013), referentes a um estudo realizado em escolas inseridas nos meios rurais canadianos. Contudo, um núcleo de professores ainda não expressa perceções inclusivas, ilustrando o caminho que ainda falta percorrer para que estas escolas dos meios predominantemente rurais algavios se tornem, efetivamente, espaços e tempos inclusivos.

Quando analisámos os resultados referentes às perceções destes professores face à 3.^a subescala da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009) observámos que para cada um dos itens que compõem esta subescala há no mínimo uma maioria de mais de metade deste grupo de participantes (> 85%) que afirmou ter perceções inclusivas face à comunidade de sala de aula. Vemos que existem perceções inclusivas, expressas por estes professores, quanto à valorização do conhecimento que os encarregados de educação têm sobre os educandos, à importância de se desenvolver uma comunidade escolar acolhedora ser tão importante como aumentar o acesso ao sucesso académico,

assim como no que se refere ao envolvimento dos alunos na formulação das regras de sala de aula. Estes resultados iluminaram, assim, que é face a este conjunto de itens, que abordam as perceções expressas por estes professores quando à inclusão na comunidade de sala, que estes agentes educativos expressaram perceções particularmente inclusivas.

Por último, quando analisámos as respostas destes agentes educativos face aos itens da 4.^a subescala da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009), observámos que optaram por assinalar perceções pouco inclusivas quanto aos apoios e formação providenciados para apoiar a inclusão. Afirmaram ter perceções pouco inclusivas não só quanto ao apoio que recebem dos diversos gabinetes do agrupamento de escola e/ou autarquia, mas também no que se refere às hipóteses de desenvolvimento profissional na área da educação inclusiva. Revelaram ter perceções particularmente não inclusivas no que se refere ao acesso à formação adequada para desenvolver e gerir atividades de aprendizagem colaborativa. Estes resultados corroboram, assim, o que tem vindo a ser percecionado, ainda que de forma mais moderada, por professores que lecionam em escolas de meios rurais no Canadá (McGhie-Richmond et al., 2013) e corroboram o que afirmam diversos estudos de caso e projetos de investigação-ação realizados em Portugal, no domínio da EI (Borges, 2009; César, 2014; César et al., 2014; Melro, 2015; Santos, 2008), o que nos parece mais preocupante, por se tratar do país em que este estudo foi realizado. Estes docentes reconhecem a carência de formação neste domínio, nomeadamente acerca das diferentes formas de trabalho que se podem desenvolver, em aula, ou de adaptações curriculares que possam ser feitas. Esta falta de formação, inicial e contínua, pode comprometer, de forma nítida, os percursos escolares e profissionais destes alunos, como muitos deles comentam num trabalho recente (Melro, 2015).

Em síntese: foi recolhido um núcleo de dados acerca das perceções dos professores face à EI. Uma vez que este estudo é pioneiro no que se refere ao conjunto de escolas do 3.º ciclo do ensino básico que constituem os meios predominantemente rurais algarvios, ficámos a saber que estes professores assumiram perceções pouco inclusivas face à EI. A análise das respostas parece indicar que eles assumem perceções mais inclusivas no que se refere à comunidade de sala de aula, ou seja, à 3.^a subescala da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009). As respostas indicam, no entanto, algo que tem vindo a ser mencionado por diversas vezes: uma forte carência de formação no que se refere à educação das crianças e adolescentes que apresentam necessidades especiais. É particularmente preocupante que a maioria destes professores tivesse assinalado que não teve acesso à formação adequada para desenvolver e gerir

atividades de aprendizagem que recorrem ao trabalho colaborativo. Se considerarmos que existem relações nítidas entre a operacionalização deste tipo de trabalho e a construção de cenários educativos mais inclusivos, é particularmente penalizante que estes agentes educativos não tenham acesso a uma formação que lhes permita operacionalizar esta forma de trabalho, tanto mais que ela é particularmente relevante para alunos em condição de NEE.

Questão 2

Quais são as percepções dos alunos face à EI?

Esta tese de doutoramento permitiu ter acesso a um conjunto alargado de dados sobre elementos sociodemográficos e percepções face à EI referentes aos alunos que frequentavam escolas do 3.º ciclo do ensino básico regular diurno, inseridas nas áreas predominantemente rurais da região do Algarve. Estes alunos (N=471) responderam à escala SPIRC (Loreman et al., 2008).

Quanto aos elementos sociodemográficos, os resultados dos alunos mostraram que estes participantes se dividiram de forma semelhante pelo 7.º 8.º e 9.º ano de escolaridade do ensino básico regular diurno. No que se refere ao género, participaram mais alunas (género feminino, 53.7%), do que alunos (género masculino, 46.3%). A maioria destes alunos (76.2%) têm entre 13 e 15 anos, como seria de esperar, uma vez que frequentam o 3.º ciclo do ensino regular diurno. Uma percentagem de 7.2% tem 16 ou 17 anos, ou seja, um nível etário superior ao esperado para a frequência do 3.º ciclo do ensino regular básico (GEPE, 2011). Isto seria, à partida, esperado pois a região algarvia é particularmente afetada por insucesso escolar neste nível de escolaridade (CNE, 2012, 2013). Quando questionados sobre se, na escola, já tinham tido direito a apoios especiais, um pouco mais de um quinto dos alunos (21.9%) afirmou que sim, o que nos surpreendeu, pois sabíamos, antecipadamente, que apenas 3.6% dos alunos, que frequentam a escolaridade obrigatória em Portugal, se encontram sinalizados como apresentando NEE (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Há duas explicações possíveis para estes resultados: (1) muitos dos alunos que beneficiam dos apoios especializados e respetivos encarregados de educação podem ter tido especial disponibilidade e motivação para participarem neste estudo; e (2) muitos destes alunos podem estar a beneficiar dos apoios fornecidos pela escola, que não são da responsabilidade dos serviços de educação especial (ME, 2008).

Quando questionados acerca de terem amigos, colegas ou familiares que apresentam NEE, 40.8% afirmou que não. Diversos documentos de política educativa portugueses concedem, desde 1991 (ME, 1991, 2008), o direito de crianças e adolescentes nesta condição frequentarem o ensino regular. Neste sentido, seria de esperar que muitos destes alunos já tivessem tido a oportunidade interagir com estes alunos com estas características. Porém, se atendermos a que muitos dos alunos categorizados como apresentando NEE continuam a afirmar que se sentem isolados nas escolas do ensino regular (Bossaert et al., 2012; Lindsay et al., 2013; Tavares, 2011), podemos compreender – embora isso nos preocupe – que muitos destes alunos assumam que não têm amigos, colegas ou familiares em condição de NEE.

Estes resultados levaram-nos a inferir que a organização e a gestão destas escolas continua, muito provavelmente, a nortear-se por princípios e práticas pouco inclusivas, nomeadamente no que à tomada de decisões que podem facilitar as interações sociais entre os diversos alunos, como aquelas que se relacionam com constituição das turmas ou a gestão dos espaços e tempos exteriores à aula. Para que estes alunos passem a beneficiar de uma socialização mais alargada são necessárias uma formação de professores, inicial e contínua, que os prepare para uma educação inclusiva, bem como formas de organização e gestão escolar que a facilitem e promovam (César, 2012b; César & Ainscow, 2006; Georgiadi et al., 2012).

Muitos dos alunos que inquirimos afirmaram que previam (65%), ou que gostariam (70.9%), de vir a frequentar o ensino superior. Tomámos conhecimento de alguns estudos que relatavam que a maioria dos alunos que frequentam escolas do ensino regular, em Portugal, afirmam que têm expectativas de vir a frequentar ou a concluir o ensino superior (Ceia, 2011; Cunha, 2012; Gonçalves, 2010; Trincão, 2011). Como tal, os resultados desta tese de doutoramento corroboram o de outros estudos realizados recentemente, em Portugal.

Através da análise das respostas referentes ao grupo dos alunos ficámos a conhecer um conjunto de vozes (Wertsch, 1991), escutadas de forma indireta, através da resposta à escala SPIRC (Loreman et al., 2008), referentes às perceções dos alunos face à inclusão. Quando analisámos as respostas referentes aos itens da 1.^a subescala, apercebemo-nos de que menos de 35% dos alunos afirmam que sentem pouca satisfação face à escola. Apenas uma percentagem de 25.1% dos alunos indicou que se encontrava desejoso de ir para a escola logo de manhã, que gostava muito da escola, ou que não a encarava como algo chato. Os alunos que participaram neste estudo expressaram vozes

que são particularmente preocupantes quanto à satisfação escolar que sentem e quanto à motivação intrínseca para frequentarem as aulas. Estes resultados eram, no entanto, esperados, pois outros estudos mostraram que os alunos que frequentam escolas do ensino regular, em Portugal, afirmaram ter níveis moderados de satisfação escolar (Ceia, 2011; Currie et al., 2012; Trincão, 2011). Apesar de corroborarem esses estudos, estes resultados não deixam de ser preocupantes, pois considerarmos que a satisfação escolar é uma pedra angular da construção de cenários educativos mais inclusivos (Lackaye & Margalit, 2006; Loreman et al., 2008; UNESCO, 1994). Estes resultados iluminam, ainda, muito provavelmente, que muitos destes alunos não se sentem suficientemente incluídos nas escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino regular básico, inseridas nos meios rurais algarvios, pois quem se sente incluído, quem se assume como participante legítimo (César, 2013a; Lave & Wenger, 1991), não sente desprazer em estar naquele espaço/tempo.

Com os itens da 2.ª subescala da escala SPIRC (Loreman et al., 2008), questionámos os alunos acerca do envolvimento na comunidade. Constatámos que mais de metade destes alunos afirmou ser, no mínimo, muitas vezes falso que participavam, em família, em atividades na comunidade. A análise detalhada deste núcleo de informações revelou que a maioria destes alunos afirmou ser falso que eles e os pais vão frequentemente ver peças de teatro ou eventos musicais, que era muitas vezes falso ou falso que eles e os pais participassem frequentemente em eventos na comunidade (53.9%) e que era muitas vezes falso, ou falso, que eles e os pais fossem frequentemente a museus e galerias (70.7%). Estes resultados corroboraram, assim, o estudo desenvolvido por Loreman e seus colaboradores (2008). Muitos destes alunos poderão estar particularmente vulneráveis, quanto ao envolvimento na comunidade, em geral, e, particularmente, no que se refere ao acesso a bens culturais como as peças de teatro, eventos musicais, ou os museus e galerias. Isto seria de esperar se considerarmos que estas são atividades raras nos meios rurais, em Portugal. Muitas destas atividades funcionam a uma distância considerável destes meios e, além disso, implicam uma disponibilidade económica grande, que muitas destas famílias não têm. No entanto, há que realçar que a construção de cenários mais inclusivos não pode circunscrever-se às escolas, devendo abranger outros cenários educativos (Rodrigues, 2003a; Slee, 2012), que tendem a ser usufruídos apenas por uma minoria, mais privilegiada, que acede a estes recursos culturais. De sublinhar, ainda, que a dificuldade de acesso a estes bens

culturais constitui uma forma de exclusão social, ainda que subtil e, por isso, menos discutida.

Quando analisámos as respostas destes alunos relativamente às percepções referentes à 3.^a subescala da SPIRC (Loreman et al., 2008), constatámos que a maioria dos participantes (> 70%) afirmou ter percepções inclusivas relativamente às expectativas escolares e sentimentos de autoestima positiva. Há um conjunto de percepções inclusivas, expressas por estes alunos, no que se refere à associação que fazem entre o trabalho e o sucesso que podem vir a ter na escola, as expectativas que os professores têm de que eles deem o seu melhor, ou de que muitas coisas em si são boas. Estes resultados corroboraram alguns estudos, nacionais e internacionais, como o desenvolvido por Castro (2007), no que se refere às percepções dos alunos quanto à associação entre o sucesso escolar e o trabalho por eles desenvolvido. No que se refere às percepções destes alunos quanto às expectativas dos professores, este era um resultado, à partida, esperado, já que, de acordo com um estudo internacional desenvolvido pela OCDE (2003), a maioria dos alunos portugueses assume que os professores têm expectativas elevadas no que se refere aos desempenhos dos alunos. Por último, quanto às percepções que este grupo de participantes assume sobre se muitas coisas em si são boas, observamos que expressaram percepções moderadas de autoestima positiva, o que corrobora outros estudos realizados anteriormente em Portugal (Alves-Martins et al., 2002; Gomes, 2007; Peixoto & Almeida, 2010).

Ao analisarmos as respostas dos alunos aos itens da 4.^a subescala da escala SPIRC (Loreman et al., 2008), apercebemo-nos de que optaram por assinalar percepções particularmente inclusivas quanto ao clima social da escola. Mais de metade dos alunos (> 60%) refere que, no mínimo, tem percepções inclusivas relativamente à forma como passam a hora de almoço, como são escolhidos para os grupos ou equipas na escola, bem como quanto ao sentimento de isolamento no que se refere a frequentemente se sentirem sozinhos na escola. Assim, é pouco provável que estes alunos se encontrem vulneráveis quanto a sentimentos de isolamento. Isto seria de esperar se considerarmos que um estudo recente mostra que os alunos portugueses, com 15 anos de idade, são dos que mais afirmam que os colegas de escola são generosos e disponíveis para os ajudar (Currie et al., 2012).

Em síntese: a presente tese de doutoramento permite ter acesso a um conjunto de informações acerca das percepções destes alunos, que frequentam escolas dos meios rurais algarvios, do 3.º ciclo do ensino básico, face à inclusão. Ficámos a saber que estes

alunos assumem percepções moderadas face à inclusão, sendo estas mais inclusivas no que se refere às expectativas escolares e sentimentos de autoestima positiva, isto é, no conjunto de itens que compõem a 3.^a subescala da escala SPIRC (Loreman et al., 2008). Ficamos particularmente preocupados com a falta de satisfação escolar, referente à 1.^a subescala da escala SPIRC (Loreman et al., 2008). É particularmente preocupante que a maioria destes alunos tivesse assinalado que sente pouca satisfação escolar, bem como constatarmos que, para os alunos que vivem nos meios rurais, é escasso o acesso a bens culturais, fora da escola. Se não existe satisfação na escola, nem recursos culturais a que eles tenham acesso fora dela, isso pode comprometer as suas trajetórias de participação ao longo da vida, nomeadamente em termos sociais e profissionais.

Questão 3

Quais são as perspectivas dos encarregados de educação face à EI?

Tivemos acesso a um conjunto de dados sobre dos elementos sociodemográficos e as perspectivas face à EI relativas aos encarregados de educação dos alunos que frequentavam as escolas do 3.º ciclo do ensino básico regular diurno, inseridas nas áreas predominantemente rurais da região do Algarve. Inquirimos 455 encarregados de educação que responderam à escala PPIRC (Loreman et al., 2009).

No que se refere aos elementos sociodemográficos, existem algumas discrepâncias face às inserções profissionais relatadas num outro estudo, que engloba toda a população que se encontra a desenvolver atividades profissionais da região algarvia (INE, 2012a). Era inferior a percentagem destes agentes educativos que indicava trabalhar: nos serviços ou como vendedores; nas atividades intelectuais e científicas; na agricultura e pescas; na indústria, construção e artífices; dirigentes e quadros superiores de empresa; e operadores de instalações. Paralelamente, era superior relativamente a: pessoal administrativo; técnicos e profissionais de nível intermédio; e trabalhadores não qualificados. Isto pode significar que muitos dos encarregados de educação que participam nesta tese de doutoramento não selecionam as atividades profissionais disponíveis, ou seja, assinalam a opção “outra”. É particularmente surpreendente que apenas 7.3% selecione atividades relacionadas com a agricultura, uma vez que se trata de meios rurais. Uma interpretação possível é que muitos dos encarregados de educação cujas atividades profissionais se relacionam com a agricultura apresentam, provavelmente, níveis de escolaridade mais baixos, tal como mencionado

em diversos estudos (INE, 2011; INE-DRA, 2004). Isso pode tê-los desencorajado de participar num estudo que envolvia a resposta a uma escala, por escrito.

Quanto ao género, participaram mais encarregadas de educação (género feminino, 87.5%), do que encarregados de educação (género masculino, 12.3%). Porém, diversos estudos indicam que o cargo de encarregado de educação, em Portugal, é maioritariamente desempenhado por elementos de género feminino (Ceia, 2011; César, 2011a). A maioria destes agentes educativos (51.6%) têm entre 40 e 49 anos de idade, seguindo-se os que indicam ter entre 30 e 39 anos (37.8%), depois os que apresentavam 50 ou mais anos (8.8%), e, por último, 29 ou menos anos (1.8%). A maioria ter entre 40 e 49 anos de idade era algo esperado, pois trata-se de encarregados de educação de alunos que frequentam o 3.º ciclo do ensino básico do ensino regular diurno, cujos níveis etários são consistentes com encarregados de educação deste intervalo de idades.

Relativamente às habilitações literárias, 8.6% concluiu o 4.º ano de escolaridade, 13.8% o 6.º ano de escolaridade, isto é, habilitações literárias inferiores ao ano de escolaridade frequentado pelos educandos que participam neste estudo. Há também 29.7% com o 9.º ano de escolaridade, ou seja, com um nível de escolaridade que corresponde ao 3.º ciclo do ensino básico, tal como os alunos que participam no estudo. Por último, havia também encarregados de educação que tinham concluídos níveis de escolaridade mais avançados: 33.8% o 12.º ano de escolaridade; 11.6% uma licenciatura; e 2.2% um mestrado/doutoramento. Assim, a maioria destes encarregados de educação assinalam ter concluído habilitações literárias iguais ou superiores ao 9.º ano de escolaridade (77.3%), o que corrobora estudos realizados em Portugal (César, 2011a; Rola, 2012). No entanto, a população ativa referente à região algarvia apresenta índices mais moderados de habilitações literárias (INE, 2012a), em particular no que se refere à população que desenvolve atividades profissionais associadas à agricultura (INE, 2011). Por isso mesmo, prevíamos que uma percentagem mais elevada destes agentes educativos assinalasse ter concluído níveis mais baixos de habilitações literárias.

Quando questionados sobre se tinham amigos ou familiares com necessidades especiais, 78.5% assinalou que não. No entanto, em Portugal 11.2% da população apresenta necessidades excecionais (WHO, 2011), enquanto que um estudo anterior relatou que uma percentagem menor (6%) da população da região algarvia se encontra nessa condição (INE, 2002). Por isso, esperávamos que uma percentagem mais elevada

destes encarregados de educação afirmasse que tinha amigos ou familiares nessa condição.

Por ultimo, as respostas dos encarregados de educação quanto ao nível mais elevado de habilitações literárias que esperam que o educando venha a concluir, mostra que a maioria espera que o nível mais elevado de habilitações literárias se situe no ensino superior (78.9%), enquanto 19.3% menciona o ensino secundário. Uma percentagem bem menor indica o 9.º ano de escolaridade (1.3%). Estes resultados corroboram alguns estudos anteriores (Ceia, 2011; Cunha, 2011). Diversos exemplos, relatados na literatura da especialidade, ilustram como as expectativas dos encarregados de educação configuram os percursos escolares dos educandos (Rimkute et al., 2012; Viamonte, 2012).

Os resultados permitem aceder a um conjunto de vozes (Wertsch, 1991), de forma indireta, acerca das perceções destes encarregados de educação face à inclusão. A análise das respostas aos itens da 1.ª subescala da escala PPIRC (Loreman et al., 2009) mostra que mais de metade destes agentes educativos (> 55%) assinala que: (1) o educando sentia que os/as professores/as gostavam dele(a); (2) que os professores tinham feito um bom trabalho relativamente às necessidades do educando, durante esse ano letivo; (3) que neste ano letivo se encontravam satisfeitos com o sucesso académico do educando; (4) que o educando era encorajado a ficar orgulhoso com os seus sucessos; e (5) que sentia que o educando era valorizado pela Escola.

Apenas uma maioria superior a 55.5% destes encarregados de educação indica que sente que as escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico regular diurno e os diversos agentes educativos que nelas atuam valorizam os alunos e têm capacidade de resposta para as necessidades desses mesmos alunos. Confrontando estes resultados com os de uma investigação anterior, desenvolvida por Loreman e seus colaboradores (2009), apercebemo-nos de que estes apenas os corroboravam parcialmente, pois a maioria dos encarregados de educação referentes aos meios rurais do Canadá assinalaram posições favoráveis quanto à totalidade dos itens que constituem a primeira subescala da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Ficamos particularmente preocupados no que concerne ao Item 3, pois apenas cerca de metade dos encarregado(a)s de educação (< 55.5%), selecciona posições de satisfação relativamente ao sucesso académico do educando. Uma interpretação possível relaciona-se com os índices mais moderados de sucesso académico observados entre os alunos que frequentam as escolas do ensino regular, em Portugal, face aos que frequentam escolas no Canadá (OCDE, 2012).

Com os itens da 2.^a subescala da escala PPIRC (Loreman et al., 2009), questionamos os encarregados de educação acerca das atitudes face à inclusão. Mais de metade destes encarregados de educação (> 50%) assinala posições inclusivas face a apenas uma parte dos itens que compõem esta segunda subescala. Relativamente à participação plena dos alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular, concebida como um benefício para todos os alunos, apenas um pouco mais de metade (< 60%) assinala atitudes inclusivas. Uma percentagem ligeiramente superior (< 70%) assume posições inclusivas quando questionados sobre se todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, devem frequentar a escola mais próxima de casa, assim como quanto às oportunidades que a inclusão fornece aos alunos com necessidades especiais para revelarem o seu potencial de aprendizagem. Os resultados também mostram, no entanto, que menos de metade destes encarregados de educação (< 50%) assinalam posições inclusivas quanto ao prejudicar outros alunos quando se incluem, em aula, alunos com necessidades especiais, ou quanto ao sucesso acrescido que os alunos com necessidades especiais podem vivenciar se frequentarem aulas do Ensino Especial (< 17%). Constatámos que estes resultados vão no sentido de algumas investigações que referem que os pais assumem atitudes moderadas face à inclusão e aos benefícios que esta traz aos seus educandos (Bóer et al., 2010; Leyser & Kirk, 2004; Pinto & Morgado, 2012).

Com os itens da 3.^a subescala da escala PPIRC (Loreman et al., 2009), questionamos os encarregados de educação acerca do envolvimento na comunidade. Quanto à frequência com que os educandos participam em atividades de grupo fora de escola (desportos, clubes), assim como quanto à frequência com que o leva a participar em atividades na comunidade, apenas um pouco mais de metade destes agentes educativos (< 55.5%) seleciona posições inclusivas. No que se refere aos restantes itens da 3.^a subescala, uma percentagem de menos de metade deste grupo de participantes (< 50%) indica posições inclusivas quanto à frequência com que o educando frequenta: aulas fora da escola (música, dança, artes marciais, natação); peças de teatro ou a eventos musicais; e museus e galerias. Estes resultados corroboram, em parte, uma investigação desenvolvida por Loreman e seus colaboradores (2009), nos meios rurais canadianos.

É preocupante que muitos dos alunos e respetivas famílias possam encontrar-se particularmente vulneráveis no que se refere ao envolvimento na comunidade, em geral,

e, em particular, no acesso a bens culturais como peças de teatro, eventos musicais ou museus e galerias. Isto seria de esperar se considerarmos que estas são atividades raras nos meios rurais, em Portugal. Muitas destas atividades funcionam a uma distância considerável destes meios e, além disso, implicam uma disponibilidade económica grande, que muitas destas famílias não têm. Reiteramos, assim, que a construção de cenários mais inclusivos tem de atravessar as fronteiras das escolas (Rodrigues, 2003a; Slee, 2012). Reafirmamos a necessidade de que se discutiem mais estas formas de exclusão pois, por estas serem pouco discutidas e serem subtis, têm impactes de que, muitas vezes, os próprios não se apercebem.

Quando analisámos as respostas dos encarregados de educação relativamente às perspetivas face à EI referentes à 4.^a subescala da PPIRC (Loreman et al., 2009), constatámos que a maioria (> 75%) optam por assumir perspetivas inclusivas face a encorajar a responsabilidade e autonomia do aluno. No entanto, existem discrepâncias quanto aos índices de concordância que os encarregados de educação expressam em cada um destes itens. Mais de 90.0% assinalam perspetivas inclusivas relativamente a se o educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem, seguidos de menos de 80.0% quanto revelam se a abordagem da escola em relação à disciplina encoraja a autodisciplina e 76.0% sobre se, na escola, o educando é encorajado a explorar visões diferentes da dele.

Nota-se a existência de um hiato entre as perspetivas que estes agentes educativos afirmam quanto ao encorajar a responsabilidade e autonomia do aluno, por oposição a se o educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem (Item 16) e as práticas desenvolvidas na escola face à disciplina e às formas como o educando é encorajado a explorar visões diferentes das dele. Em geral, este grupo de participantes assume ter perspetivas inclusivas nas respostas à 4.^a subescala da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Sublinhamos, no entanto, que existem discrepâncias entre as perspetivas relativamente às práticas que os encarregados de educação preconizam e as desenvolvidas por outros agentes educativos, na escola. Estes não deixam de ser resultados preocupantes pois mostraram que falta atingir os necessários compromissos entre os diversos agentes educativos para que se possa avançar para uma maior corresponsabilização, aspeto essencial para a construção de cenários educativos mais inclusivos (César, 2012b; Porter, 2014; Rodrigues, 2003). Neste sentido, seria também desejável que mais encarregados de educação assumissem

perspetivas mais inclusivas relativamente às práticas que são desenvolvidas em contexto escolar.

Por último, as respostas destes agentes educativos aos itens da 5.^a subescala da escala PPIRC (Loreman et al., 2009) revelam perspetivas pouco inclusivas quanto à influência da criança e dos pais na Escola. Existem algumas discrepâncias entre a forma como estes encarregados de educação respondem a estes itens. Assim, esta tese de doutoramento apenas corrobora em parte os resultados de uma investigação anterior, desenvolvida por Loreman e seus colaboradores (2009). Tal como nesse estudo, constatamos que mais de metade (> 50%) dos encarregados de educação, compreendem os resultados obtidos pelos educandos nos testes de avaliação sumativa, bem como no que se refere ao envolvimento dos educandos na elaboração das regras de sala de aula. No entanto, menos de metade (< 50%) afirma que: é dada possibilidade de escolha ao seu educando sobre as atividades de aprendizagem que pode realizar; e que tem a possibilidade de influenciar as políticas e práticas da escola que o educando frequenta. Assim, os encarregados de educação que participam nesta tese de doutoramento assinalam perspetivas não inclusivas quanto à influência da criança e dos pais na Escola (Loreman et al., 2009). Estes resultados não nos surpreendem, pois sabemos que existem diversos exemplos de escolas nas quais a capacidade de influência da criança e dos pais continua a ser limitada (Bacon & Causton-Theoharis; 2012; César, 2011; Marsico et al., 2013; Rätty et al., 2009),

Em síntese: a presente tese de doutoramento permite ter acesso às perspetivas destes encarregados de educação face à inclusão. Em geral, estes encarregados de educação assumem perspetivas moderadas face à inclusão. Revelam posições mais inclusivas relativamente ao encorajar a responsabilidade e autonomia do aluno, isto é, no conjunto de itens que constituem a 4.^a subescala da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). No entanto, é com particular preocupação que observamos estes encarregados de educação selecionam posições manifestamente pouco inclusivas relativamente à influência da criança e dos pais na Escola, ou seja, no que se refere à 5.^a subescala da escala PPIRC (Loreman et al., 2009). Isto aponta para a necessidade de se desenvolverem dinâmicas regulatórias Escola/Família (César, 2013b; César et al., 2014), que facilitem a inclusão e que distribuam o poder de forma (mais) equitativa (Slee, 2012), para que as vozes destes agentes educativos possam ser ouvidas e celebradas.

Questão 4

Que relações entre variáveis são mais relevantes para explicar as percepções e/ou perspectivas de cada um destes grupos (professores, alunos e encarregados de educação)?

A análise que realizamos permite identificar diversas variáveis que se revelaram mais relevantes para explicar as percepções e/ou perspectivas que os professores, alunos e respetivos encarregados de educação assumiram face à educação inclusiva. No que se refere aos professores (N=151), várias variáveis sociodemográficas revelam ser mais relevantes para explicar as percepções dos professores face à inclusão. O cruzamento entre o ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) e os itens da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009) mostra que existem relações estatisticamente significativas entre o ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional (Questão A) e os Itens 1, 2, 4, 5, 6, e 7. Assim, o ciclo de ensino no qual desenvolve atividade profissional é relevante para explicar as percepções dos professores face à EI. Em geral, os professores que lecionam no Ensino Especial revelam, com mais frequência, percepções mais inclusivas. Se considerarmos que alguns estudos mostram que a formação de professores, ligada à EI e à educação de alunos que necessitam de apoios educativos especializados, facilita a emergência posições mais favoráveis à inclusão (Forlin et al., 2009, 2010; Santos et al., 2013; Sharma et al., 2008), este resultado seria de esperar, tanto mais que as funções desempenhadas pelos docentes do Ensino Especial se relacionam diretamente com os alunos em condição de NEE.

Os cruzamentos entre o género (Questão B) e os itens da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009) revela que existem três relações estatisticamente significativas entre o género (Questão B) e os Itens 9, 12 e 13. Apercebemo-nos, assim, que, o género assume uma importância moderada para explicar as percepções dos professores face à EI. São, em geral, as professoras (género feminino) que tendem a assinalar percepções mais inclusivas. Se considerarmos que, em Portugal, o género feminino está habitualmente mais relacionado com o cuidar, esta seria uma variável que à partida esperávamos que fosse importante para explicar as percepções que estes agentes educativos afirmam face à inclusão.

Quando cruzamos a idade (Questão C) e os diversos itens da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009) constatamos que existe apenas uma relação estatisticamente significativa, ou seja, a idade dos professores é pouco importante para

explicar as percepções destes agentes educativos face à inclusão. Apesar disso, são os professores mais jovens (29 anos ou menos de idade), seguidos dos que afirmaram ter níveis etários mais elevados (40 ou mais anos de idade) que revelaram ter percepções mais inclusivas no único cruzamento que indicou existir uma relação estatisticamente significativa. No que se refere aos professores têm níveis etários mais elevados, era possível esperar que assumissem posições mais inclusivas porque são estes os docentes que, muito provavelmente, encontram menos dificuldades na leção.

O cruzamento entre o nível mais elevado de habilitações literárias concluído (Questão D) e os restantes itens da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009) mostra que existem apenas duas relações estatisticamente significativas: entre esta variável e os Itens 5 e 6. Assim, o nível mais elevado de habilitações literárias é pouco relevante para explicar as percepções destes professores face à EI. São os professores que concluíram níveis mais elevados de habilitações literárias que tendem a assumir percepções mais inclusivas. Se considerarmos que os professores que concluem níveis mais elevados de habilitações literárias têm uma maior probabilidade de terem mais formação relacionada com a EI e com a educação de alunos que necessitam de apoios educativos especializados, seria de esperar que estes agentes educativos assumissem percepções mais inclusivas (Forlin et al., 2009, 2010; Santos et al., 2013; Sharma et al., 2008).

Ao cruzarmos a variável sociodemográfica referente as interações com pessoa(s) com NEE (Questão E) e os itens da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009) apercebemo-nos de que existem apenas duas relações estatisticamente significativas entre Questão E e os Itens 6 e 9. Assim, as interações com pessoa(s) com NEE (Questão E) são pouco relevantes para explicar as percepções que os professores assumem face à inclusão. Apesar disso, nestes cruzamentos são os professores que afirmam ter essas interações que assumiram, em geral, percepções mais inclusivas.

Ao cruzarmos o nível de formação em relação à educação de alunos com NEE (Questão F) e os itens da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009) vemos que existem quatro relações estatisticamente significativas entre a Questão F e os Itens 1, 2, 5 e 11. Assim, esta variável sociodemográfica é mais relevante que as anteriores para explicar as percepções que estes agentes educativos expressam face à EI. São, em geral, os professores assumem ter acedido a níveis mais elevados desta formação que tendem a assinalar percepções mais inclusivas. Isso seria de esperar se pensarmos que, muito provavelmente, os que tiveram níveis de formação mais elevados em relação aos alunos

com NEE são os professores do Ensino Especial, que também optaram por trabalhar diretamente com este tipo de alunos e que, como vimos anteriormente, são o grupo de professores que expressa posições mais inclusivas face à EI.

O cruzamento entre os conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE (Questão G) e os itens da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009) mostra que existe apenas uma relação estatisticamente significativa, o que revela a pouca importância desta variável sociodemográfica para explicar as percepções que estes docentes afirmam ter face à EI. Neste cruzamento estatisticamente significativo são os professores que afirmam ter níveis mais elevados de conhecimentos da legislação/políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE, que revelam percepções mais inclusivas. Isto seria de esperar se atendermos a que alguns estudos revelam que a apropriação de conhecimentos por parte dos professores, parece favorecer atitudes mais inclusivas (Santos, 2008; Santos et al., 2013).

Os cruzamentos entre o grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H) e os itens da escala TPIRC (McGhie-Richmond et al., 2009) revelam que existem cinco relações estatisticamente significativas entre o grau de confiança para ensinar alunos com NEE (Questão H) e os Itens 1, 4, 6, 7 e 11. Assim, o grau de confiança para ensinar alunos com NEE é uma variável sociodemográfica relevante para explicar as percepções destes professores face à EI. Uma análise mais detalhada mostra que são os professores que assinalam ter graus de confiança mais elevados que revelam percepções mais inclusivas. Isto seria esperado já que alguns estudos mostraram que existem relações estatisticamente significativas entre os graus de confiança para ensinar alunos com NEE e as perspetivas e atitudes que professores e futuros professores assinalam face à inclusão (Forlin & Chambers, 2011; Forlin et al., 2010; Santos, 2008).

No que se refere ao grupo dos alunos (N=471), constatamos que existem várias variáveis sociodemográficas relevantes para explicar as percepções deles face à inclusão. Outras, referentes às Questões D e E, revelam ser pouco relevantes, já que não existem relações estatisticamente significativas entre estas variáveis e os itens da escala SPIRC (Loreman et al., 2008).

Os cruzamentos entre o ano de escolaridade que se encontram a frequentar (Questão A) e os itens da escala SPIRC (Loreman et al., 2008) mostram que há quatro relações estatisticamente significativas: entre a Questão A e os Itens 1, 2, 3, e 6. Assim, esta é uma variável moderadamente relevante para explicar as percepções dos alunos face à EI. À medida que os alunos vão avançando para níveis de escolaridade mais elevados

tendem a assinalar, geralmente, percepções menos inclusivas, o que não deixa de ser preocupante. Estes resultados devem-se, possivelmente, ao aumento da competitividade que se faz sentir à medida que progridem no sistema de ensino.

Quando cruzamentos o género (Questão B) e os itens da escala SPIRC (Loreman et al., 2008) observamos existe apenas uma relação estatisticamente significativa. Por isso mesmo, esta é uma variável pouco importante para explicar as percepções dos alunos face à inclusão. No único cruzamento estatisticamente significativo, são as alunas (género feminino) que, geralmente, afirmam ter percepções mais inclusivas, neste item relacionadas com a valorização da escola. Isto corrobora resultados de outros estudos que revelam que as alunas (género feminino) tendem, em geral, a valorizar mais a Escola (César, 2011; Currie et al., 2012; Loreman et al., 2008; Veiga et al., 2006).

Os cruzamentos entre a idade (Questão C) e os outros itens da escala SPIRC (Loreman et al., 2008) mostram que existem três relações estatisticamente muito significativas entre a Questão C e os Itens 1, 5, e 6. Assim, esta variável sociodemográfica é mais relevante que o género (Questão B) para explicar as percepções que assinalam face à inclusão, mas menos relevante que o ano de escolaridade que se encontram a frequentar (Questão A). São os alunos que têm níveis etários menos elevados que, geralmente, revelam percepções mais inclusivas.

Relativamente aos cruzamentos entre o nível de escolaridade mais elevado que prevêem frequentar (Questão F) e os itens da escala SPIRC (Loreman et al., 2008), vemos que há 10 relações estatisticamente significativas: entre a Questão F e os Itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10 e 12, ou seja, quase todos os itens desta escala, pelo que assumimos que esta é uma variável sociodemográfica muito importante para explicar as percepções que estes alunos assumem face à EI. São os alunos que esperam vir a atingir níveis mais elevados de escolaridade que, em geral, tendem a assinalar percepções mais inclusivas. Assim, as expectativas de uma escolaridade mais longa parecem favorecer atitudes mais inclusivas.

Quanto aos cruzamentos entre o nível de escolaridade mais elevado que gostariam de frequentar (Questão H) e os itens da escala SPIRC (Loreman et al., 2008), apercebemo-nos de que existem nove relações estatisticamente significativas: entre a Questão H e os Itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 12, ou seja, a maioria dos itens da escala SPIRC (Loreman et al., 2008). Assim, esta é uma variável sociodemográfica muito importante para explicar as percepções que estes alunos assumem face à EI. São os

alunos que afirmam que gostariam de concluir percursos escolares mais longos que tendem a assinalar, em geral, percepções mais inclusivas.

Em síntese: as duas variáveis sociodemográficas mais relevantes para explicar as percepções dos alunos face à EI são as que se relacionam com as expectativas quanto aos estudos que virão a realizar (Questão F) e com o que gostariam que acontecesse quanto ao nível de estudos que virão a realizar (Questão H). Isto revela, de forma nítida, a importância que a Escola tem em relação às percepções sobre EI, pois sabemos que as expectativas e desejos dos alunos, quanto ao prosseguimento de estudos, não é independente dos desempenhos escolares atingidos, do clima emocional vivido e das oportunidades de sucesso escolar a que os alunos têm acesso.

Relativamente ao grupo dos encarregados de educação (N=455), há várias variáveis sociodemográficas que revelaram ser relevantes para explicar as perspetivas que os encarregados assinalam face à inclusão. Outras, referentes às Questões C e E, revelam ser pouco relevantes, já que não existem relações estatisticamente significativas entre estas variáveis e os itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009).

Assim quando analisamos os cruzamentos entre a atividade profissional (Questão A) e os itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009) observamos que existem oito relações estatisticamente significativas entre a atividade profissional que o encarregado de educação desempenha (Questão A) e os Itens 4, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 19, ou seja, esta variável sociodemográfica revela ser muito relevante para explicar as perspetivas destes encarregados de educação face à inclusão. São os encarregados de educação que desenvolvem atividades profissionais como quadros superiores da administração pública ou dirigentes e quadros superiores de empresas, como especialistas das profissões intelectuais e científicas, ou os técnicos e profissionais de nível intermédio que, em geral, assinalam ter perspetivas mais inclusivas.

Quando cruzamos o género (Questão B) e os itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009) existe apenas uma relação estatisticamente significativa: entre a Questão B e o Item 1. Isso mostra a pouca relevância desta variável sociodemográfica para explicar as perspetivas face à inclusão que estes encarregados de educação assinalam. Neste único cruzamento estatisticamente significativo são os encarregados de educação (género masculino) que afirmam, mais frequentemente que, no mínimo, concordam que o educando sente que os/as professores/as gostam dele(a). Se considerarmos que o género feminino é, com mais frequência, associado ao cuidar, estes resultados podiam ser, à partida, esperados. Uma interpretação possível é a de que são as encarregadas de

educação (género feminino) que, ao conhecerem, de forma mais aprofundada, as necessidades afetivas dos educandos, assinalem, também com mais frequência, que os professores não têm a capacidade de resposta que esperariam por parte destes agentes educativos.

Os cruzamentos entre o nível mais elevado de habilitações literárias (Questão D) e os itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009) mostra que existem 10 relações estatisticamente significativas entre a Questão D e os Itens 2, 4, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 19. Assim, esta variável sociodemográfica é muito importante para explicar as perspetivas dos encarregados de educação face à inclusão. São os encarregados de revelam ter níveis de habilitações literárias mais elevados que, em geral, revelam perspetivas mais inclusivas.

No que se refere ao cruzamento entre o nível mais elevado de habilitações literárias que os encarregados de educação esperam que os educandos venham a concluir (Questão F) e os itens da escala PPIRC (Loreman et al., 2009), há sete relações estatisticamente significativas entre a Questão F e os Itens 3, 4, 11, 12, 13, 15 e 16. As expectativas dos encarregados de educação face ao percurso escolar do aluno são também muito relevantes para explicar as perspetivas que afirmam ter face à inclusão. Assim, esta variável sociodemográfica é muito importante para explicar as perspetivas dos encarregados de educação face à inclusão. São os encarregados de revelam ter expectativas face a percursos escolares do aluno mais longos, em geral, revelam perspetivas mais inclusivas.

Projetos Futuros

Esta etapa foi longa, mas a trajetória de participação ao longo da vida não termina aqui, nomeadamente no que se refere à investigação, um domínio onde gostaríamos de continuar a trabalhar. Talvez que tenha se iniciado agora um novo caminho, até porque o tempo e o espaço para se (re)começar, ou continuar, é fonte de aprendizagem e esta deve ser feita ao longo da vida. Acabada esta moratória, vamos continuar a lutar para que a inclusão possa ser um horizonte cada vez mais à mão de todos. Acreditamos que este caminho não se faz sem os outros, pelo que procuraremos trabalhar colaborativamente, para que a inclusão seja materializada na Escola – em cada escola! – bem como fora dela, estendendo-se até aos mais variados espaços e tempos sociais.

Através desta tese de doutoramento acedemos a um vasto núcleo de informações acerca das perspetivas que professores, alunos e respetivos encarregados de educação, de escolas dos meios rurais algarvios, assumiram face à inclusão. Este é um estudo pioneiro, pois estas escolas não tinham sido estudadas como um todo, um caso. No entanto, desejamos que os cenários educativos se assumam mais inclusivos, nos meios rurais algarvios e, para isso, será necessário conhecer, com mais detalhe, as perspetivas que os professores, alunos e respetivos encarregados de educação assumem face inclusão, nomeadamente realizando estudos que incluam a observação de aulas e propostas de tarefas académicas adequadas à promoção da inclusão, pois é nas práticas quotidianas que a inclusão – ou a exclusão, ainda que subtil – se manifestam de forma mais marcante para os alunos e as respetivas trajetórias de participação ao longo da vida. Gostaríamos, ainda, de desenvolver estudos que usem instrumentos de recolha de dados onde existam interações sociais mais diretas, como as entrevistas e os *focus group*, que sejam coerentes com análises de dados de índole narrativa (Clandinin & Connelly, 1998). Isso permitiria ter acesso a um núcleo ainda mais alargado de evidências empíricas que podem iluminar mais casos de sucesso, com os quais seja possível aprender a tornar a Escola e a Sociedade mais inclusivas.

A construção de uma EI começa na ação, conjugando os conhecimentos com as práticas. Por isso mesmo, assumimos que investigar é construir conhecimento e formas de atuação sustentadas em evidências empíricas, particularmente de casos de sucesso. Neste sentido gostaríamos de refletir mais sobre o conjunto de informações que recolhemos, pois acreditamos que o processo de reflexão não termina no dia em que paramos de escrever. Continua em movimento, sugerindo formas que continuar a percorrer o longo caminho que ainda há a percorrer para que a Escola, nos meios rurais algarvios, seja cada vez mais inclusiva. Isto inclui outros olhares sobre estes dados novas formas de análise e, sobretudo, outras formas de escrita, mais curtas, como os artigos científicos e, ainda, os destinados a meios de grande divulgação, que permitam disseminar os conhecimentos a que este trabalho dá acesso.

Por último, gostaríamos que este trabalho facilitasse o desenvolvimento de outros projetos de investigação em EI, para que esta seja uma realidade para todos os que frequentam escolas em Portugal, quer nos meios urbanos quer nos rurais, quer no litoral quer no interior, ou seja, para que a EI não seja apenas um privilégio dos que vivem nos meios mais favorecidos, onde o acesso aos bens culturais (teatro, cinema, livrarias, museus, entre outros) e a apoios às NEE é mais facilitado. Nesse sentido,

tentaremos divulgar mais os princípios da EI, através da disseminação dos resultados desta tese de doutoramento em eventos da especialidade e, *last but not the least*, através da elaboração de cursos e ações de formação que permitam aos professores e demais agentes educativos aceder a uma formação de qualidade neste domínio, um aspeto que este e outros estudos mostraram ser altamente carenciado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (1994). *O trabalho de projecto e a relação dos alunos com a matemática: A experiência do projecto Mat₇₈₉*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática (APM). [Tese de doutoramento, apresentada na Universidade de Lisboa (UL)]
- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação (ME)/Departamento da Educação Básica (DEB).
- Abreu, G. de, & Hale, H. (2009). “Self” and “other” imposed withdrawing in social interactions at school: Portuguese students talk about their experiences in adjusting to schooling in Britain. In M. César & K. Kumpulainen (Eds.), *Social interactions in multicultural settings* (pp. 91-116). Rotterdam: Sense Publishers.
- Abreu, G. de, O’Sullivan-Lago, R., & Hale, H. (2013). Exploring immigrant transitions drawing on dialogical self theory and the notion of symbolic resources. In M. B. Ligorio & M. César (Eds.), *Interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 127-149). Charlotte, NC: Information Age Publishing (IAP).
- Ainscow, M. (1996). *Necessidades especiais na sala de aula: Um guia para a formação de professores* (A. Cotrim, A. M. Bénard da Costa, & I. S. Pães, Trans.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (IIE).
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London, UK e Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Ainscow, M. (2010). Achieving excellence and equity: Reflections on the development of practices in one local district over 10 years. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 75-92.
- Ainscow, M. (2012). Moving knowledge around: Strategies for fostering equity within educational systems. *Journal of Educational Change*, 13(3), 289-310.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrel, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., ... Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London, UK: Routledge.
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), 231-238.
- Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (2000). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: IIE.
- Ainscow, M., & West, M. (Eds.) (2006). *Improving urban schools leadership and collaboration*. London, UK: Open University Press.
- Albarracín, D., Johnson, T., & Zanna, P. (Eds.) (2005). *The handbook of attitudes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Alberta Education (2012). *Promising practices in rural elementary education: Final report*. Recuperado em agosto 19, 2013, de <http://education.alberta.ca/adimn/technology/research.aspx>
- Allan, J., & Slee, R. (2008). *Doing inclusive education research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Allen, K., & Schwartz, I. (2001). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education* (4.^a ed.). New York, NY: Delmar Publishers/Thomson Learning.
- Alves, M. (2005). Como se entrelaçam a educação e o emprego? Contributos da investigação sobre licenciados mestres e doutores. *Interacções*, 1(1), 179-201. [On line: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/287>]
- Alves-Martins, M., Peixoto, F., Gouveia-Pereira, M., Amaral, V., & Pedro, I. (2002). Self-esteem and academic achievement among adolescents. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 22(1), 51-62.
- Amaral, D. (1998). *História das ideias políticas* (2.^o vol.). Rio de Mouro: Pedro Ferreira - Artes Gráficas.
- Antonak, R. E., & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstreaming scale. *Exceptional Children*, 62(1) 139-149.
- Antunes, J., & Veiga, F. (2004). *Aspectos motivacionais dos alunos e do ambiente da aula: Variáveis do contexto escolar*. Recuperado em agosto 14, 2014, de <http://core.ac.uk/download/pdf/12424643.pdf>
- Apple, M. (1995). Taking power seriously: New directions in equity in mathematics education and beyond. In W. Secada, E. Fennema, & L. Adajian (Eds.), *New directions for equity in mathematics education* (pp. 329-348). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Apple, M. (1995/2009). *Education and power* (2.^a ed.). New York, NY e London, UK: Routledge. [Original publicado em inglês, em 1995]
- Apple, M. (1999). What counts as legitimate knowledge? The social production and use of reviews. *Review of Educational Research*, 69(4), 343-346.
- Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (Eds.) (2000). *'Vive la différence?' Exploring context, policy and change in special education in France: Developing cross-cultural collaboration*. London: David Fulton Publishers.
- Assembleia da República (AR) (1971). Lei orgânica do Ministério de Educação Nacional, de 27 de Setembro. *Diário da República*, I Série, N.º 228. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).
- AR (1986). Lei n.º 46/86: Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de Outubro. *Diário da República*, I Série, N.º 237. Lisboa: INCM.

- AR (2008). Lei n.º 21/08, de 12 de Maio. *Diário da República*, I Série, N.º 91. Lisboa: INCM.
- AR (2009). Lei n.º 85/09: Alteração da escolaridade obrigatória, de 27 de Agosto. *Diário da República*, I Série, N.º 166. Lisboa: INCM.
- AR (2012a). *Documentos e vídeo realizado na Assembleia da República a 21 de Março de 2012*. Recuperado em abril 14, 2014, de <http://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalheEvento.aspx?BID=92490>
- AR (2012b). Lei n.º 51/2012: Estatuto do aluno e ética escolar, de 5 de Setembro. *Diário da República*, I Série, N.º 172. Lisboa: INCM.
- AR (2013). *Documentos e vídeo realizado na Assembleia da República a 6 de Março de 2013*. Recuperado em maio 15, 2014, de <http://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalheEvento.aspx?BID=92490>
- AR (2014). *Documentos e vídeo realizado na Assembleia da República a 28 de Maio de 2014*. Recuperado em maio 15, 2014, de <http://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalheEvento.aspx?BID=97709>
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Azzopardi, A. (2011). Special issue editorial: Creating inclusive communities, *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 1-4.
- Bacon, J., & Causton-Theoharis, J. (2012). It should be teamwork: A critical investigation of school practices and parent advocacy in special education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18. [On line: doi: 10.1080/13603116.2012.708060]
- Badalo, C. (2006). *Educação de adultos e ensino recorrente: Quando o desejo de ser se cruza com a razão* (Dissertação de mestrado). Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (DEFCUL), Lisboa.
- Badalo, C. (2012). *O regresso à escola na idade adulta: Reflexões e relatos dos participantes de um projecto de investigação-acção no ensino secundário recorrente* (Tese de doutoramento). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), Lisboa.
- Bailey, D. B., & Simeonsson, R. J. (1991). *The extended family needs survey*. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Development Center, University of North Carolina.

- Bairrão, J. (Ed.). (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Bakhtin, M. (1929/1981). The dialogical imagination (M. Holquist, Ed.) (M. Holquist, & C. Emerson, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press. [Trabalho original publicado em russo, em 1929]
- Banco Mundial (BM) (2013). *World development indicators: Participation in education*. Recuperado em março 13, 2014, de <http://wdi.worldbank.org/table/2.11>
- Barros, J., & Barros, A. (1990). Atribuições causais do sucesso e do insucesso escolar em alunos do 3.º ciclo do ensino básico e secundário. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 26, 119-138.
- Barros, J., & Barros, A. (1996). *Psicologia da educação escolar*. Coimbra: Almedina.
- Barros, N. (2009). *Violência escolar ou escola violenta? Contributos da reflexão para a administração e gestão escolar* (Dissertação de mestrado). DEFCUL, Lisboa.
- Barros, N. (2010). *Violência nas Escolas. Bullying*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Beaton, A., Mullis, I., Martin, M., Gonzalez, E., Kelly, D., & Smith, T. (1996). *Mathematics achievement in the middle school years: IEA's third international mathematics and science study (TIMSS)*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Beddoes, Z. (2012). *For richer, for poorer*. Recuperado em abril 12, 2013, de <http://www.economist.com/node/21564414>
- Bénard da Costa, A. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In CNE (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 25-36). Lisboa: ME/III.
- Benavente, A. (1976). *A escola na sociedade de classes: O Professor primário e o insucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português: Abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, XXV(5), 715-733.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T., & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola: O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século.
- Benavente, A., & Panchaud, C. (2008). Conclusions. *Prospects*, 38(2), 263-271.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F. da, & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ CNE.

- Beverly, C., & Thomas, S. (1999). Family assessment and collaboration building: Conjoined processes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(10), 179-97.
- Bóer, A., Pijl, S., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola* (A. Benard da Costa, & J. Pinto, Trans.). Bristol, UK: Center for Studies on Inclusive Education.
- Borges, I. (2009). *Alunos Surdos e a matemática: Dois estudos de caso, no 12.º ano de escolaridade do ensino regular*. Lisboa: APM. [Dissertação de mestrado, apresentada no DEFCUL]
- Borges, I., & César, M. (2011). Ler matemática nos teus lábios: Processos de comunicação e inclusão de dois alunos surdos. *Educação Inclusiva*, 2(2), 8-17.
- Borges, I., & César, M. (2012). Eu leio, tu ouves, nós aprendemos: Experiências de aprendizagem matemática e vivências de inclusão de dois estudantes surdos, no ensino regular. *Interacções*, 8(20), 141-180. [On line: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/488/442>]
- Borges, I., César, M., & Matos, J. M. (2014). ‘Não sabiam que eu vinha?’: A transição de dois estudantes surdos do ensino secundário para o universitário. *Interacções*, 10(33), 87-127. [On line: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6732/5027>]
- Bossaert, G., Colpin H., Pijl, S., & Petry, K. (2012). Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 1888-1897.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977/1990). *Reproduction in education, society and culture* (L. Wacquant, Trad.). London, UK e Thousand Oaks, CA: Sage. [Original publicado em francês, em 1977]
- Bowie, C. (Ed.) (2009). *Better education for all: When we're included too. A global report: People with an intellectual disability and their families speak out on education for all, disability and inclusive education*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- Branco, M. E. (2007). *João dos Santos - Aliança entre saúde mental e educação: Um paradigma de conectividade centrado na criança* (Tese de doutoramento). Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia (UM-IEP), Braga.
- Braun, C. (1976). Teacher expectation: Sociopsychological dynamics. *Review of Educational Research*, 46(2), 185-212.
- Brislin, R. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 1(3), 185-216.

- Brophy, J. (2006). Grade repetition. Recuperado em abril 5, 2013, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001520/152038e.pdf>
- Canário, R., Alves, N., & Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social: Para uma análise crítica da política TEIP*. Lisboa: IIE.
- Candeias, M. (1999). *A auto-representação em adolescentes do 3.º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), Lisboa.
- Cantante, F. (2013). *O topo da distribuição dos rendimentos em Portugal: Uma análise descritiva*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia – Instituto Universitário de Lisboa (CIES – IUL). Recuperado em junho 12, 2013, de http://www.cies.iscte.pt/np4/?newsId=453&fileName=CIES_WP154_Cantante.pdf
- Carvalho, R. (1986). *História do ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, H., Ávila, P., Nico, M., & Pacheco, P. (2011). *As competências dos alunos: Resultados do PISA 2009 em Portugal*. Lisboa: CIES - IUL. Recuperado em abril 12, 2013, de www.cies.iscte.pt/getFile.jsp?id=206
- Castilho, C., & Salgueiro, E. (2005). *O segredo do homem é a própria infância. O centro doutor João dos Santos – Casa da Praia: 30 anos depois*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Castilho, C., & Strecht, P. (Eds.) (2013). *João Dos Santos: Memórias para o futuro*. Lisboa: Centro Doutor João Dos Santos.
- Castro, M., (2007). *Processos de auto-regulação da aprendizagem: Impacto de variáveis académicas e sociais* (Dissertação de mestrado). UM-IEP, Braga.
- Ceia, A., (2011). *Um olhar de dentro: O clima de escola na perspectiva dos alunos* (Dissertação de mestrado). Universidade Aberta, Lisboa.
- César, M. (1994). *O papel da interacção entre pares na resolução de tarefas matemáticas: Trabalho em díade vs. trabalho individual em contexto escolar* (Tese de doutoramento). DEFCUL, Lisboa.
- César, M. (2000). Peer interaction: A way to integrate cultural diversity in mathematics education. In A. Ahmed, J. M. Kraemer, & H. Williams (Eds.), *Cultural diversity in mathematics (education): CIEAEM 51* (pp. 147-155). Chichester, UK: Horwood Publishing.
- César, M. (2002). E depois do adeus?: Reflexões a propósito de um follow up de duas turmas de um currículo em alternativa. In D. Moreira, C. Lopes, I. Oliveira, J. M. Matos, & L. Vicente (Eds.), *Matemática e comunidades: A diversidade social no ensino-aprendizagem da matemática* (pp. 93-104). Lisboa: SPCE-SEM & IIE.

- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- César, M. (2007). Dialogical identities in students from cultural minorities or students categorised as presenting SEN: How do they shape learning, namely in mathematics?. In ScTIG Group (Eds.), *2nd socio-cultural theory in educational research & practice conference proceedings*. Manchester, UK: University of Manchester. [On line: www.lta.education.manchester.ac.uk/ScTIG/index.htm]
- César, M. (2008, Outubro). *Relatório sobre a disciplina de psicologia da educação*. (Relatório apresentado no âmbito do concurso para professora associada). DEFCUL, Lisboa.
- César, M. (2009a). Listening to different voices: Collaborative work in multicultural maths classes. In M. César & K. Kumpulainen (Eds.), *Social interactions in multicultural settings* (pp. 203-233). Rotterdam: Sense Publishers.
- César, M. (2009b, Agosto). *Relatório final do projecto Escola inclusiva: Do possível ao inadiável!*. (Relatório final apresentado à entidade financiadora). Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (CIEFCUL), Lisboa.
- César, M. (2010). Comment to Paola's conference: Dialogism in action. In V. Durand-Guerrier, S., Soury-Lavergne, & F. Arzarello (Eds.), *Proceedings of CERME 6* (pp. LXXXVII-XCIII). Lyon: INRP – Institut National de Recherche Pédagogique. [On line: <http://www.inrp.fr/editions/editions-electroniques/cerme6/plenary-2>]
- César, M. (2011a). Expectativas mútuas de professores, alunos e encarregados de educação em relação ao ensino e aprendizagem da matemática: Dados preliminares do projecto FAMA. In C. Reis & F. Neves (Eds.), *Livro de actas do XI congresso da sociedade portuguesa de ciências da educação* (vol. I, pp. 199-206). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda (IPG).
- César, M. (2011b). *National report: Data collected in Portugal, FAMA project* (Relatório sobre os resultados obtidos em Portugal no projecto FAMA – *Family Mathematics for Adult Learners*). Recuperado em junho 14, 2014, de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5636>
- César, M. (2012a). *Educação especial: Pequenos passos, alguns retrocessos e muito caminho para andar*. Lisboa: Assembleia da República. [On line: <http://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalheEvento.aspx?BID=92490>]
- César, M. (2012b). Educação especial: Pequenos passos, alguns retrocessos e muito caminho para andar. *Interacções*, 8(21), 68-94. [On line: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1523/1215>]

- César, M. (2012c). O papel das famílias nos processos de aprendizagem matemática dos alunos: Caminhos para a inclusão ou retratos de formas (subtis) de exclusão?. *Interacções*, 8(20), 255-292. [On line: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/492/445>]
- César, M. (2012d). Schools and families as partners in the mathematics learning process: Portuguese data from the FAMA project. *Quaderni di ricerca in didattica (Mathematics)*, 22, Julho de 2012, Supplemento 1, 134-137.
- César, M. (2013a). Collaborative work, dialogical self and inter-/intra-empowerment mechanisms: (Re)constructing life trajectories of participation. In M. B. Ligorio & M. César (Eds.), *Interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 151-192). Charlotte, NC: IAP.
- César, M. (2013b). Cultural diversity and regulatory dynamics of participation between schools and families. In P. Marsico, K. Komatzu, & A. Iannaccone (Eds.), *Crossing boundaries: Intercontextual dynamics between family and school* (pp. 35-81). Charlotte, NC: IAP.
- César, M. (2014). Inter- and intra-empowerment mechanisms: Contributions to mathematical thinking and achievement. In T. Zittoun & A. Iannaccone (Eds.), *Activities of thinking in social spaces* (pp. 167-186). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc.
- César, M. (in press). Travail collaboratif et processus d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques: L'importance des mécanismes d'inter- et intra-empowerment. In M. Giglio & F. Arcidiacono (Eds.), *Les interactions sociales en classe: Réflexions et perspectives*. Berne: Peter Lang.
- César, M., & Ainscow, M. (Eds.) (2006). *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3).
- César, M., & Calado, C. (2010). É só para passar o tempo?: Currículos com sentido em educação inclusiva. *Interacções*, 6(15), 68-114. [On line: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/427/381>]
- César, M., & Carvalho, C. (2001). Novas orientações curriculares: Da matemática para alguns à matemática para todos. In I. Lopes & M. C. Costa (Eds.), *Actas do XII seminário de investigação em educação matemática* (pp. 131-149). Vila Real: APM.
- César, M., & Kumpulainen, K. (Eds.) (2009). *Social interactions in multicultural settings*. Rotterdam: Sense Publishers.
- César, M., & Machado, R. (2012). Listening to different voices about mathematics learning: Teachers', students' and families' accounts. In J. Díez-Palomar & C. Kanés (Eds.), *Family and community in and out of the classroom: Ways to improve mathematics' achievement* (2.^a ed.) (pp. 89-100). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

- César, M., Machado, R., & Borges, I. (2013). School and family interplays: Some challenges regarding mathematics education. In B. Ubuz, Ç. Haser, & M. A. Mariotti (Eds.), *Proceedings of the Eighth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 1686-1696). Ankara: Middle East Technical University. [On line: http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~erme/doc/CERME8/CERME8_2013_Proceedings.pdf]
- César, M., Machado, R., & Ventura, C. (2014). Praticar a inclusão e não apenas falar de inclusão. *Interacções*, 10(33), 18-72 [On line: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6730/5025>]
- César, M., & Oliveira, I. (2005). The curriculum as a mediating tool for inclusive participation: A case study in a Portuguese multicultural school. *European Journal of Psychology of Education*, XX(1), 29-43.
- César, M., & Santos, N. (2006). From exclusion into inclusion: Collaborative work contributions to more inclusive learning settings. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), 333-346.
- César, M., & Ventura, C. (2012). Regulatory dynamics between schools and families: Empowering families to facilitate mathematics learning. In J. Díez-Palomar & C. Kanes (Eds.), *Family and community in and out of the classroom: Ways to improve mathematics' achievement* (2.^a ed.) (pp. 101-112). Bellaterra: UAB.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1998). Personal experience methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 150-178). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York, NY: Routledge.
- Comissão da Comunidade Europeia (CCE) (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Bruxelas: Comunidade Europeia.
- Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Algarve (CCDRA) (2007). *Indicadores de desertificação no Algarve: Área piloto de combate à desertificação*. Faro: CCDRA.
- Comissão Europeia (CE) (2011). *Rural áreas and the europe 2020 strategy: Education*. Recuperado em março 13, 2014, de http://ec.europa.eu/agriculture/agrista/economic-briefs/2011/04_en.pdf
- Comissão Europeia – Direcção-Geral da Educação e da Cultura (CE–DGEC) (2013). *Cultural access and participation*. Recuperado em fevereiro 12, 2014, de http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_399_en.pdf
- Conselho Nacional de Educação (CNE) (2003). *Identificação de riscos educativos no ensino básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

- CNE (2012). *Estado da educação 2011: A qualificação dos portugueses*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- CNE (2013). *Estado da educação 2012: Autonomia e descentralização*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (CITE) (2003). *Manual de Formação de Formadores/as em Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens*. Recuperado em julho 13, 2015, de http://www.cite.gov.pt/imgs/downlds/Manual_CITE.pdf
- Conselho Superior de Estatística (CSE) (2009). *Tipologia de áreas urbanas*. Recuperado em agosto 1, 2011, de http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_cont_inst&INST=6251013&xlang=pt
- Cordeiro, M. (2009) *O grande livro do adolescente: Dos 10 aos 18 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In CNE (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 25-36). Lisboa: ME/IEE.
- Costa, A. F. da, & Ávila, P. (1998). Problemas da/de literacia: Uma investigação na sociedade portuguesa contemporânea. *Ler história*, 35, 127-150.
- Costa, M., & Vale, D. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: IIE.
- Coutsocostas, G-G., & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 149-164.
- Courela, C. (2007). *Começar de novo: Contributos de um currículo em alternativa para percursos de vida inclusivos, de estudantes adultos. A mediação dos trabalhos de projecto colaborativos desenvolvidos em educação ambiental* (Tese de doutoramento). DEFCUL, Lisboa.
- Courela, C. & César, M. (2008). Educação formal de adultos e cidadania: Contributos da educação ambiental para percursos de participação e inclusão. *Educação, Sociedade & Culturas*, 27, 193-210.
- Courela, C., & César, M. (2012). Inovação educacional num currículo emancipatório: Um estudo de caso de um jovem adulto. *Currículo sem Fronteiras*, 12(2), 326-363.

- Courela, C., & César, M. (2014). Crafting a neo-Vygotskian approach to adult education in Portugal: Collaborative project work in an alternative curriculum. *Psychology in Russia: State of the Art*, 7(3), 76-89. [On line: http://psychologyinrussia.com/volumes/7_3_2014.php]
- Cunha, M. (2011). *O Insucesso escolar no 3.º ciclo do ensino básico: Fatores pessoais e familiares* (Tese de doutoramento). UM-IEP, Braga.
- Cunha, S. (2012). *Expectativas académicas e desempenho escolar: Das disposições sociais à escolha racional* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa (FCSH-UNL), Lisboa.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., Looze, M., Roberts, C., ... Barnekow, V. (2012). (Eds.) (2012). *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen: World Health Organization Regional Office for Europe.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Damásio, A. (2004a). *O Sentimento de si: O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência* (15.ª ed.). Lisboa: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2004b). *Ao encontro de Espinosa: As emoções sociais e a neurologia do sentir* (6.ª ed.). Lisboa: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2010). *O livro da consciência: A construção do cérebro consciente*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Daniels, H., Cole, M., & Wertsch J. (Eds.) (2007). *The Cambridge companion to Vygotsky*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dawis, R. (1987). Scale construction. *Journal of Counseling Psychology*, 34(4), 481-489.
- Delamater, J. (Ed.) (2006). *Handbook of social psychology*. New York, NY: Kluwer Academic / Plenum Publishers.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive interaccionism*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Denzin, N. K. (1998). The art and politics of interpretation. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 313-344). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Denzin, N. K. (2002). The interpretative process. In A. Haberman & M. Miele (Eds.), *The qualitative researchers companion* (pp. 349-366). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. London, UK: Sage Publications.
- Dias, A. (2015). Museu como espaço/tempo de aprendizagem: Contributos para a promoção da literacia científica. Lisboa: Associação dos Professores de Matemática (APM). [Tese de doutoramento, apresentada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia Lisboa].
- Direcção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEE) (2014). *Inclusão e sucesso educativo*. Recuperado em maio 1, 2014, de <http://www.dgeste.mec.pt/wp-content/uploads/2014/02/Inclusaoesuccesso.pdf>
- Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) (2012). *Estatísticas da educação 2010/2011*. Recuperado em maio 1, 2014, de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EEF2011.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EEF2011.pdf)
- DGEEC (2013a). *Perfil do aluno 2011/2012*. Recuperado em novembro 1, 2014, de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=PERFIL_DO_ALUNO_1112.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=PERFIL_DO_ALUNO_1112.pdf)
- DGEEC (2013b). *Necessidades especiais de educação 2012/2013*. Recuperado em novembro 1, 2014, de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=334&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2014_IL_NEE12131.xlsx](http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=334&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2014_IL_NEE12131.xlsx)
- DGEEC (2014a). *Educação em números: Portugal 2013*. Recuperado em maio 1, 2014, de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EducacaoEmNumeros2013.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EducacaoEmNumeros2013.pdf)
- DGEEC (2014b). *Perfil do aluno 2012/2013*. Recuperado em novembro 1, 2014, de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=PERFIL_DO_ALUNO_1213.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=PERFIL_DO_ALUNO_1213.pdf)
- DGEEC (2014c). *Necessidades especiais de educação 2013/2014*. Recuperado em novembro 1, 2014, de [www.dgeec.mec.pt/np4/224/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=334&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2014_NEE1314.xlsx](http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=334&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2014_NEE1314.xlsx)
- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) (2010). *Agrupamentos de referência de educação bilingue para surdos e para a educação de alunos cegos ou de baixa visão*. Recuperado em maio 1, 2010, de http://area.dgidc.min-edu.pt/mapa_especial/mapa_de_portugalCegosSurdos.html
- Direcção-Geral do Território (DGT) (2014). *Mapas interactivos: Portugal continental*. Recuperado em junho 1, 2014, <http://mapas.dgterritorio.pt/viewer/index.html>
- Direcção Regional de Educação do Algarve (DREALG) (2011). *Escolas e agrupamentos do Algarve 2010-2011*. Recuperado em junho 1, 2011, <http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/EscolasAlgarve.xls>

- Duarte, M. (2000). *Alunos e insucesso escolar: Um mundo a descobrir*. Lisboa: IIE.
- Dyson, A., & Millward A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. London, UK: Paul Chapman.
- Eira, A. (2014). O meu percurso de vida: Barreiras e desafios. *Interacções*, 10(33), 261-271.[On line: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6739>]
- Eiser, J. (1986). *Social psychology: Attitudes, cognition and social behaviour*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Elosua, P. (2005). Progressive way in strict factorial invariance. *Psicothema*, 17(2), 356-362.
- Erikson, E. (1977). *Childhood and society*. London, UK: Paladin Grafton Books.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3.^a ed.) (pp. 119-161). New York, NY: Macmillan Publishing Company.
- Escola da Ponte (1996). *Fazer a ponte*. Recuperado em maio 15, 2013, de <http://www.escoladaponte.pt/ponte/projeto>
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Special Needs Education Country Data 2012*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. Recuperado em abril 13, 2013, de <http://www.european-agency.org/>
- European Commission (EC) (2007). *European cultural values*. Recuperado em abril 12, 2013, de ec.europa.eu/culture/pdf/doc958_en.pdf
- Eurostat (2014). *Early leavers from education and training*. Recuperado em março 13, 2014, de <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/refreshTableAction.do?jsessionid=9ea7d07e30e8c82227d62bfe4fd482389db5987e1385.e34OaN8Pc3mMc40Lc3aMaNyTbh4Se0?tab=table&plugin=1&pcode=tsdsc410&language=en>
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 131-145.
- Favilli, F., César, M., & Oliveras, M. L. (2004). *Projecto IDMAMIM: Matemática e intercultura*. Pisa: Universidade de Pisa. [3 CdRoms: La Zampoña, Os Batiques e Las Alfombras]
- Ferguson, G., & Takane, Y. (1989). *Statistical analysis in psychology and education*. New York, NY: McGraw-Hill.

- Fernandes, H., Vasconcelos-Raposo, J., Bertelli, R., & Almeida, L. (2011). Satisfação escolar e bem-estar psicológico em adolescentes portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, 18(1), 155-172.
- Ferrão, J., Honório, F., Almeida, A., André, I., Ferrão, F., & Possidónio, D. (2001). *Saída prematura do sistema educativo: Aspectos da situação, causas e perspectivas em termos de emprego e formação*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Finger, M., & Asún, J. (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada: Aprender a nossa saída* (F. Matos, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Fonseca, V., & Mendes, N. (1988). *Escola, quem és tu? Perspectivas psicomotoras do desenvolvimento humano*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Forlin, C. (Ed.) (2010). *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. London, UK: Routledge.
- Forlin, C., Cedillo, I., Romero-Contreras, S., Fletcher, T., & Hernández, H. (2010). Inclusion in Mexico: Ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 723-739.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (sacie-r) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2007). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 150-159.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209.
- Forlin, C., Jobling, A. and Carroll, A. (2001). Preservice teachers' discomfort levels toward people with disabilities. *Division of International Special Education Services Journal*, 4(1), 32-8.
- Forlin, C., Tait, K., Carroll, A. & Jobling, A. (1999). Teacher education for diversity. *Queensland Journal of Educational Research*, 15(2), 207-225.
- Foucault, M. (1975/1987). *Vigiar e punir* (R. Ramallete, Trad.). Petrópolis: Editora Vozes.

- Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J., & Monsen, J. J. (2004). Mainstream-special school inclusion partnerships: Pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 37-57.
- Freire, S. (2006). *O processo de inclusão de alunos surdos na escola regular: Um estudo de caso* (Tese de doutoramento). DEFCUL, Lisboa.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) (2010). *Estatísticas da educação 08/09*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- GEPE (2011). *Regiões em números: Algarve* (vol. V). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Gabinetes dos Secretários de Estado da Administração Educativa e da Educação e Inovação (1997). Despacho N° 105/97, de 1 de Julho, *Diário da República*, 2.^a Série, N° 149. Lisboa: INCM.
- Gannon, S., & McGilloway, S. (2009). Children's attitudes toward their peers with down syndrome in schools in rural Ireland: An exploratory study. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 455-463.
- García, J., Musitu, G., & Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18(3), 551-556.
- Gash, H. (1993). A constructivist attempt to promote positive attitudes towards children with special needs. *European Journal of Special Needs Education* 24(4), 106–125.
- Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V. (2012). Young children's attitudes toward peers with intellectual disabilities: Effect of the type of school. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(1), 531–541.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Gilmore, L., Campbell, J., & Cuskelly, M. (2003). Developmental expectations, personality stereotypes, and attitudes towards inclusive education: Community and teacher views of down syndrome, *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 65-76.
- Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2009). *The basic guide to supervision and instructional leadership*. Boston, MA: Pearson.
- Gomes, A., Silva, G., & D. Silva (2010). A indisciplina numa escola portuguesa: olhares da comunidade educativa. *Educação em Revista*, 11(1), 93-104.
- Gomes, M. (2007). *Auto-conceito/auto-estima e rendimento escolar em alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico* (Dissertação de mestrado). UA, Lisboa.

- Gonçalves, E. (2010). *Envolvimento parental nos trajectos escolares dos filhos nas escolas integradas e escolas segmentadas: A influência sobre os resultados escolares dos alunos* (Dissertação de mestrado). FCSH-UNL, Lisboa.
- Gorgorió, N., & Planas, N. (2005). Cultural distances and in-construction identities within the multicultural classroom. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 37(2), 64-71.
- Grácio, S. (1998). *Ensinos técnicos e política em Portugal, 1910/1990*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29, 75-92.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (3.^a ed.) (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1997). Naturalistic and rationalistic enquiry. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology and measurement: An international handbook* (pp. 86-95). Oxford, UK: Elsevier Science, Pergamon.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 191-215). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Guerreiro, M., Cantante, F., & Barroso, M. (2009). *Trajectórias escolares e profissionais de jovens com baixas qualificações*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Guichard, S., & Larre, B. (2006). *Enhancing Portugal's human capital*. Paris: OECD Publishing.
- Gutstein, E. (2003). Teaching and learning mathematics for social justice in an urban, Latino school. *Journal for Research in Mathematics Education*, 34(1), 37-73.
- Haan, M., Elbers, E., & Wissink, I. (2013). Parent-teacher conversations in multiethnic schools: The dialogical nature of explaining students' academic achievement. In M. B. Ligorio & M. César (Eds.), *Interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 253-290). Charlotte, NC: IAP.
- Hamido, G. (2005). *Meta-análise do processo de (re)construção colectiva de um projecto curricular de formação de professores* (Tese de doutoramento). DEFCUL, Lisboa.

- Hamido, G., & César, M. (2009). Surviving within complexity: A meta-systemic approach to research on social interactions in formal educational scenarios. In K. Kumpulainen, C. Hmelo-Silver, & M. César (Eds.), *Investigating classroom interaction: Methodologies in action* (pp. 229-262). Rotterdam: Sense Publishers.
- Harris, M. J., & Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 97(0), 363-86.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: Novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 77-91). Lisboa: Porto Editora.
- Henrique, J., & Januário, C. (2006). A competência percebida pelos alunos, as expectativas do professor e o desempenho académico: como se relacionam na disciplina de educação física? *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 6(2), 194-204.
- Hermans, H. (1996). Voicing the self: From information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 119(1), 31-50.
- Hermans, H. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture and Psychology*, 7(3), 243-281.
- Hermans, H. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16, 89-130.
- Hermans, H. (2008). How to perform research on the basis of dialogical self theory? Introduction to the special issue. *Journal of Constructivist Psychology*, XXI(3), 185-199.
- Hermans, H., & Dimaggio, G. (2004). *The dialogical self in psychotherapy*. New York, NY: Brunner-Routledge.
- Hermans, J. H., & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical self theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Hermans, H., Kempen, H., & van Loon, R. (1992). The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47, 23-33.
- Holland, D., & Lachicotte, W. (2007). Vygotsky, Mead, and the new sociocultural studies of identity. In H. Daniels, M. Cole, & J. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 101-135). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hsin-Ling, H., & Peter, P. (2006). *Inclusion of students who are deaf or hard of hearing: Secondary school hearing students' perspectives*. *Deafness and Education International*, 8(1), 37-57.

- Huberman, M. (2007). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa, (Org), *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) (2011). *Educação especial: respostas educativas – relatório 2010-2011*. Recuperado em maio 14, 2015, em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/EE_2010-2011_RELATORIO.pdf
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) (2012). *Educação especial: respostas educativas – relatório 2011-2012*. Recuperado em maio 14, 2015, em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/EE_2011-2012_RELATORIO.pdf
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) (2013). *Educação especial: respostas educativas – relatório 2012-2013*. Recuperado em maio 14, 2015, em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/EE_2012-2013_RELATORIO.pdf
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2002). *Censos 2001: Análise de população com deficiência*. Lisboa: INE.
- INE (2008). *Estatísticas do Emprego 2008*. Lisboa: INE.
- INE (2009a). *Anuário estatístico de Portugal: 2008*. Lisboa: INE.
- INE (2009b). *50 anos de estatísticas da educação* (vol I). Lisboa: INE.
- INE (2010). *Anuário estatístico de Portugal: 2009*. Lisboa: INE.
- INE (2011). *Anuário Estatístico de Portugal 2010*. Lisboa: INE.
- INE (2012a). *Anuário estatístico da região Algarve 2011*. Lisboa: INE.
- INE (2012b). *Estatísticas da cultura 2011*. Lisboa: INE.
- INE (2013). *Anuário estatístico de Portugal: 2012*. Lisboa: INE.
- Instituto Nacional de Estatística-Direcção Regional do Algarve (INE-DRA) (2004). *Sócio-demografia das áreas de baixa densidade do Algarve*. Faro: INE-DRA.
- Iturra, R. (1990). *A construção social do insucesso escolar: Memória e aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa: Escher.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Recuperado em abril 22, 2011, de <http://psychclassics.yorku.ca/James/Principles/prin10.htm>
- Justino, D., Pascueiro, L., Franco, L. Santos, R., Almeida, S., & Batista, S. (2014). *Atlas da educação: Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso – Portugal 1991/2012*. Lisboa: Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa (CESNOVA).

- Krosnick, A., Judd, M., & Wittenbrink, B. (2005). The measurement of attitudes. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 21-78). New York, NY: Erlbaum.
- Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2010). Productive interaction as agentic participation in dialogic inquiry. In C. Howe, & K. Littleton (Eds.), *Educational dialogues* (pp. 48-63). London, UK: Taylor & Francis.
- Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2013). The dialogic construction of agency in classroom communities. In M. B. Ligorio & M. César (Eds.), *Interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 193-217). Charlotte, NC: IAP.
- Laborinho Lúcio, A. (2014). *Educação e direito da criança: Direitos, liberdades e garantias – Vídeo realizado na Assembleia da República a 28 de Maio de 2014*. Recuperado em novembro 26, 2014, de <http://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalheEvento.aspx?BID=97709>
- Lackaye, D., & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Learning Disabilities*, 39(5), 432-446.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Leung, C., & Mak, K. (2010). Training, understanding, and the attitudes of primary school teachers regarding inclusive education in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 14(8), 829-842.
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating Inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285.
- Ligorio, M. B., & César, M. (Eds.) (2013). *Interplays between dialogical learning and dialogical self*. Charlotte, NC: IAP.
- Lima, L. P. (1996). Atitudes. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia social* (2.^a ed.) (pp. 167-200). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima-Rodrigues, L., Ferreira, A., Trindade, A., Rodrigues, D., Colôa., Nogueira, J., & Magalhães, M. (2007). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: Dez estudos de caso*. Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva da Faculdade de Motricidade Humana.
- Lindsay, S., McPherson, A., Aslam, H, McKeever, P., & Wright, V. (2013). Exploring children's perceptions of two school-based social inclusion programs: A Pilot study. *Child Youth Care Fórum*, 42(1), 1-18.

- Loreman, T., & Earle, C. (2007). The development of attitudes, sentiments, and concerns about inclusive education in a content-infused Canadian teacher preparation program. *Exceptionality Education Canada*, 17(1), 85–106.
- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(2), 150-159.
- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2007). An international comparison of preservice teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4), s/ páginas. Recuperado em maio 26, 2010, de <http://www.dsqsds.org/article/view/53/53>
- Loreman, T., Lupart, J., McGhie-Richmond, D., & Barber, J. (2008). The development of a canadian instrument for measuring student views of their inclusive school environment in a rural context: The student perceptions of inclusion in rural Canada (SPIRC) scale. *International Journal of Special Education*, 23(3), 78-89.
- Loreman, T., McGhie-Richmond, D., Barber, J., & Lupart, J. (2008). Student perspectives on inclusive education: A survey of grade 3-6 children in rural Alberta, Canada. *International Journal of Whole Schooling*, 5(1), 1-12.
- Loreman, T., McGhie-Richmond, D., Barber, J., & Lupart, J. (2009). Parent perspectives on inclusive education in rural Alberta, Canada. *Exceptionality Education International*, 19(2), 21-36.
- Lubet, A. (2011). Disability rights, music and the case for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 57-70.
- Lüdke, M., & André, M. (2005). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas* (9.^a ed.). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Lupart, J. L., Whitley, J., Odishaw, J., & McDonald, L. (2006). Whole school evaluation and inclusion: How elementary school participants perceive their learning community. In C. Dionne & N. Rousseau (Eds). *Transformation of educational practices: Research on inclusive education* (pp. 113-143). Quebec: Presses de l' Université du Quebec.
- Machado, F., Nóvoas D., Fernandes, S., & Pereira, T. (2011). *Estudantes à entrada do Secundário – 2010/2011*. Lisboa: CIES-IUL & GEPE/ME. Recuperado em março 8, 2014, de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/47/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=48&fileName=Estudantes___Entrada_do_Secund_rio_201021.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/47/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=48&fileName=Estudantes___Entrada_do_Secund_rio_201021.pdf)
- Machado, R. (2014). *Trabalho colaborativo e matemática: Um estudo de caso sobre o instrumento de avaliação de capacidades e competências do projeto Interação e Conhecimento*. Lisboa: APM (Tese de doutoramento).

- Machado, R., & César, M. (2012). Trabalho colaborativo e representações sociais: Contributos para a promoção do sucesso escolar, em matemática. *Interações*, 8(20), 98-140. [On line: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/495/448>]
- Machado, R., & César, M. (2013). Diversity, dialogism and mathematics learning: Social representations in action. In B. Ubuz, Ç. Haser, & M. A. Mariotti (Eds.), *Proceedings of the Eighth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 1764-1773). Ankara: Middle East Technical University. [On line: http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~erme/doc/CERME8/CERME8_2013_Proceedings.pdf]
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística: Com utilização do SPSS* (3.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Marsico, P., Komatzu, K., & Iannaccone, A. (Eds.) (2013). *Crossing boundaries: Intercontextual dynamics between family and school*. Charlotte, NC: IAP.
- Martin, M., Mullis, I., Foy, P., & Stanco, G. (2012). *TIMSS 2011: International Results in Science*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Martinez, C. D., Conroy, W. J., & Cerreto, C. M. (2012). Parent involvement in the transition process of children with intellectual disabilities: The influence of inclusion on parent desires and expectations for postsecondary education. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 279–288.
- Martins, M. (2009). Agressão, vitimação e emoções na adolescência, em contexto escolar e de lazer. *Interações*, 3(13), 187-207. [On line: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/403/357>]
- Matos, M. (2008). Insucessos, escolas e territórios. In M. Cabral (Ed.), *Sucesso e insucesso: Escola, economia e sociedade* (pp. 113-137). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Matos, M. G., Simões, C., Tomé, G., Gaspar, T., Camacho, I., & Diniz, J. (2006). *A saúde dos adolescentes portugueses – hoje e em 8 anos: Relatório preliminar do estudo HBSC 2006*. Consultado em Maio 22, 2014, em <http://psychclassics.yorku.ca/James/Principles/prin10.htm>
- McGhie-Richmond, D., Barber, J., Lupart, J., & Loreman, T. (2009). The development of a Canadian instrument for measuring teacher views of their inclusive school environment in a rural context: The teachers perceptions of inclusion in rural Canada (TPIRC) scale. *International Journal of Special Education*, 24(2), 103-108.
- McGhie-Richmond, D., Irvine, A., Loreman, T., Cizman, J., & Lupart, J. (2013). Teacher perspectives on inclusive education in rural Alberta, Canada. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 195-239.
- Mead, G. H. (1932/1972). *Mind, self and society*. Chicago, IL: University of Chicago.

- Meng, E. W, Kenneth K. P., Sarinajit, K., & Zi, J. N. (2014). Parental perspectives and challenges in inclusive education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(1). [On line: doi: 10.1080/02188791.2013.878309]
- Melro, J. (2003). *Escola Inclusiva: Uma história de amor (nem) sempre bem contada* (Dissertação de mestrado). DEFCUL, Lisboa.
- Melro, J. (2015). *Do gesto à voz: Um estudo de caso sobre a inclusão de estudantes surdos no ensino secundário recorrente noturno* (Tese de doutoramento). IEUL, Lisboa.
- Melro, J., & César, M. (2014). Inclusão de estudantes adultos surdos no ensino recorrente noturno: Uma (segunda) oportunidade para quem?!. *Interacções*, 10(33), 128-162. [On line: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6733/5028>]
- Memisevic, H., & Hodzic, S. (2011). Teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 699-710.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Ministério da Economia /Gabinete de Estratégia e Estudos (ME/GEE) (2011). *Quadros de Pessoal: 2011*. Lisboa: ME/GEE.
- Ministério da Educação (ME) (1991). Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, *Diário da República* – I Série, N.º 193. Lisboa: INCM.
- ME (1992). Decreto-Lei n.º 189/92, de 3 de Setembro, *Diário da República* – I Série, N.º 203. Lisboa: INCM.
- ME (2008). Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de Janeiro, *Diário da República*, I Série, N.º 4. Lisboa: INCM.
- Ministério da Educação e Ciência (MEC) (2012). Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de Agosto, *Diário da República*, I Série, N.º 149. Lisboa: INCM.
- ME/Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) (2006). *Reorientação das escolas especiais em centros de recursos*. Lisboa: ME.
- ME/DGIDC (2011a). *Agrupamentos de escolas e escolas secundárias de referência para o ensino bilingue de alunos surdos*. Recuperado em novembro 11, 2011, de http://www.dgdc.min-edu.pt/educacaoespecial/data/ensinoespecial/publ_educ_bilingue_surdos.pdf
- ME/DGIDC (2011b). *Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão*. Recuperado em novembro 11, 2011, de http://www.dgdc.min-edu.pt/educacaoespecial/data/ensinoespecial/publ_educ_bilingue_surdos.pdf

edu.pt/index.php?s=notfound&path=data/ensinoespecial/lista_escolas_referencia_cegos.pdf

- ME/DGIDC (2012a). *Mapa dos agrupamentos de escolas e escolas secundárias de referência para o ensino bilingue de alunos surdos e escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão*. Recuperado em julho 14, 2012, de http://area.dgdc.min-edu.pt/mapa_especial/mapa_de_portugalCegosSurdos.html
- ME/DGIDC (2012b). *Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita*. Recuperado em julho 14, 2012, de <http://www.dgdc.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=40>
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education: Social contexts*. London, UK: David Fulton Publishers.
- Mirza, N. M., & Perret-Clermont, A.-N. (Eds.) (2009). Introduction. In N. M., Mirza, & A.-N., Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and education* (pp. 1-5). New York, NY: Springer.
- Monteiro, V. (2003). *Leitura a par: Efeitos de um programa tutorial no desempenho em leitura, motivação, autoconceito e auto-estima de alunos do 2.º e 4.º anos de escolaridade* (Tese de doutoramento). DEFCUL, Lisboa.
- Morato, P. (2013). João dos Santos e a criança com (d)eficiência: O superior interesse da criança. In C. Castilho & P. Strecht (Eds.), *João dos Santos: Memórias para o futuro* (pp. 177-192). Lisboa: Centro Doutor João dos Santos.
- Morato, P., & Santos, S. (2007). Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais: A mudança de paradigma na concepção da deficiência mental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 4(15), 7-14.
- Moreira, D. (2009). Different perceptions of schooling and citizenship. In M. César, & K. Kumpulainen (Eds.), *Social interactions in multicultural settings* (pp. 71-89). Rotterdam: Sense Publishers.
- Morgado, J. (2001). *A relação pedagógica* (2.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C., & West, M. (2011). *Collaboration and networking in education*. New York, NY: Springer.
- Mullis, I., Martin, M., Foy, P., & Arora, A. (2012). *TIMSS 2011: International results in mathematics*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Nieto, S. (1992). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York, NY: Longman.

- Nieto, S. (2003). *What keeps teachers going*. New York, NY: Teachers College Press.
- Nieto, S. (2010). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives* (2.^a ed.). New York, NY: Routledge.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OCDE, sigla em português) (2001). *Knowledge and skills for life: First results from the OECD programme for international student assessment (PISA) 2000*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from talis*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2010a). *PISA 2009 at a glance*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2010b). *PISA 2009 results: Overcoming social background – equity in learning opportunities and outcomes* (vol. II). Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2010c). *PISA 2009 results: Learning trends – changes in student performance since 2000* (vol. V). Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2012). *Education at a glance 2012: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2012b). *Grade expectations: How marks and education policies shape students' ambitions*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2013a). *PISA 2012 results: What students know and can do – student performance in mathematics, reading and science* (vol. I). Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2013b). *PISA 2012 results: Excellence through equity – giving every student the chance to succeed* (vol. II). Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2013c). *PISA 2012 results: Ready to learn – students' engagement, drive and self-beliefs* (vol. III). Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2013d). *Education at a glance 2013: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2013e). *Gender equality in education, employment and entrepreneurship*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE/Ministério de Estatística do Canadá (MEC) (2000). *Literacy in the information age: Final report of the international adult literacy survey*. Paris: OCDE/MEC.
- Oliveira, H. (1998). As vivências de duas professoras com as actividades de investigação. *Quadrante*, 7(2), 71-98.

- Oliveira, H. (2004). Percursos de identidade do professor de Matemática: O contributo da formação inicial. *Quadrante*, 13(1), 115-145.
- Oliveira, I. (2006). *Uma alternativa curricular no 2.º ciclo do ensino básico: vivências e reflexões* (Tese de doutoramento). DEFCUL, Lisboa.
- Organização das Nações Unidas (ONU) (1948). *Declaração universal dos direitos do Homem, resolução 217A (III) de 10 de Dezembro*. Recuperado em maio 14, 2013, de http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaoespecial/data/ensinoespecial/declaracao_universal_direitos_homem.pdf
- ONU (2000). *Objectivos de desenvolvimento do milénio*. Recuperado em julho 14, 2014, de https://www.unicef.pt/docs/os_objectivos_de_desenvolvimento_do_milenio.pdf
- ONU (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Recuperado em maio 14, 2013, de http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf
- Oswald, M., & Swart, E. (2011). Addressing South African pre-service teachers' sentiments, attitudes and concerns regarding inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(4), 389-403.
- Page, N., & Czuba, C. (1999). Empowerment: What it is? *Journal of Extension*, 37(5), 1-5.
- Palhares, J. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 63-84.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Peixoto, F., & Almeida, L. (2010). Self-concept, self-esteem and academic achievement: Strategies for maintaining self-esteem in students experiencing academic failure. *European Journal of Psychology of Education* 25(2), 157-175.
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: Só o currículo, nada mais que o currículo!. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 7-26.
- Perret-Clermont, A.-N. (2009). Introduction. In M. César & K. Kumpulainen (Eds.), *Social interactions in multicultural settings* (pp. 1-12). Rotterdam: Sense Publishers.
- Perret-Clermont, A.-N., Pontecorvo, C., Resnick, L., Zittoun, T., & Burge B. (Eds.) (2004). *Joining society: Social interaction and learning in adolescence and youth*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Pestana, D., & Velosa, F. (2002). *Introdução à probabilidade e à estatística*, (vol. I). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Pró Inclusão - Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (PIN-ANDEE) (2011). Contributos da pró-inclusão ANDEE para o relatório de avaliação externa da implementação do decreto 3/2008. *Educação Inclusiva*, 2(1), 23-26.
- Pinto, N., & Morgado, J. (2012). Atitudes de pais e professores perante a inclusão. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva, & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12.º Colóquio psicologia e educação* (pp. 471-491). Lisboa: ISPA.
- Ponte, J. P., & Oliveira, H. (2002). Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. *Revista de Educação*, XI(2), 145-178.
- Porter, G. (1997). Critical elements for inclusive schools. In S. J. Pijl, C. J. Meijer and S. Hegarty (Eds.), *Inclusive Education: A global agenda*. London, UK: Routledge.
- Porter, G. (2014). A recipe for successful inclusive education: Three key ingredients revealed. *Interacções*, 10(33), 10-27. [On line: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6729/5024>]
- Presidência do Conselho de Ministros - Conselho Superior de Estatística (PCM-CSE) (2009). Deliberação n.º 2717/2009, de 28 de Setembro. *Diário da República*, II Série, N.º 188. Lisboa: INCM.
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75.
- Räty, H., Kasanen, K., & Laine, N. (2009). Parents' participation in their child's schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 277-293.
- Renshaw, P. (2004). Introduction. Dialogic teaching, learning and instruction: Theoretical roots and analytical frameworks. In J. van der Linden & P. Renshaw (Eds.), *Dialogic learning: Shifting perspectives to learning, instruction, and teaching* (pp. 1-15). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Rimkute, L., Hirvonen, R., Tolvanen, A., Aunola, K., & Nurmi, J. (2012). Parents' role in adolescents' educational expectations. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 571-590.
- Rodrigues, D. (Ed.) (2001a). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2001b). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 14-34). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (Ed.) (2003a). *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

- Rodrigues, D. (2003b). Educação inclusiva: As boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusive* (pp. 300-318). São Paulo: Summus Editorial.
- Rodrigues, D. (2007a). *A inclusão e a qualidade na educação*. Recuperado em agosto 25, 2011, de <http://inquietacaopedagogica.blogspot.com/2007/10/incluso-e-qualidade-na-educacao.html>
- Rodrigues, D. (Ed.) (2007b). *Investigação em educação inclusiva* (vol. 2). Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva da Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. (Ed.) (2011). *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodrigues, D. (2013). As tecnologias de informação e comunicação em tempo de educação inclusiva. *Educação Inclusiva*, 4(1), 6-12.
- Rodrigues, D. (2014). A inclusão como direito humano emergente. *Educação Inclusiva*, 5(1), 6-10.
- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: Como se reformam os reformadores?. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 89-108). Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodrigues, N., Roldão, C., Nóvoas, D., Fernandes, S., & Duarte, T. (2010). *Estudantes à saída do secundário 2009/2010*. Lisboa: Observatório do Trajecto dos Estudantes do Ensino Secundário (OTES) & Gabinete de Estatística e Planeamento de Educação/Ministério da Educação (GEPE/ME). Recuperado em março 9, 2011, de http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=OTES_EASS_0910.pdf
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York, NY: Oxford University Press.
- Rola, A. (2012). *Envolvimento dos alunos na escola: Um estudo com alunos do 7.º e do 9.º ano* (Dissertação de mestrado). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), Lisboa.
- Roll-Pettersson, L. (2003). Perceptions of parents with children receiving special education support in the Stockholm and adjacent áreas. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 293-310.

- Rosa, F. (2010). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no 2.º ciclo do ensino básico: A perspectiva dos seus pares* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Rose, R. (2002). The curriculum: A vehicle for inclusion or a lever for exclusion?. In C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose (Eds.), *Promoting inclusive practice* (pp. 27-38). London / New York, NY: Routledge Falmer.
- Rosenthal, R. (1973). The mediation of pygmalion effects: A four-factor 'theory'. *Papua New Guinea Journal of Education*, 9(1), 1-12.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher's expectation and pupil's intellectual development*. Norwalk, CT: Crown House Publishing.
- Roth, W.-M. (2011). *Passibility: At the limits of the constructivist metaphor*. New York, NY: Springer.
- Rousseau, J. (1775). *Lettres de deux amants*. Recuperado em janeiro 5, de <http://books.google.com/books?id=YmYHAAAAQAAJ&oe=UTF-8>
- Ruela, A. (2000). *O aluno surdo na escola regular: A importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: IIE.
- Rubie-Davies, C., Hattie, J., & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 429-444.
- Sampaio, C., & Morgado, J. (2014). As atitudes dos professores do primeiro ciclo do ensino básico face à educação inclusiva de alunos com necessidades educativas. *Interações*, 10(33), 163-188. [On line: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6734/5029>]
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: As práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 105-149.
- Sandberg, A., & Ottosson, L., (2010). Pre-school teachers', other professionals', and parental concerns on cooperation in pre-school - all around children in need of special support: The Swedish perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 14(8), 741-754.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*. Paris: OECD Publishing. Recuperado em janeiro 5, 2013, de <http://www.oecd.org/dataoecd/21/10/50077677.pdf>
- Santos, B. (2001). *Um discurso sobre as ciências* (12.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

- Santos, B. (2003). Poderá o direito ser emancipatório?. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 65, 3-76.
- Santos, J. dos (1966). Fundamentos psicológicos da educação pela arte. In J. dos Santos, N. Skapinakis, F. Rebelo, N. Portas, & R. Grácio (Eds.), *Educação estética e ensino escolar* (pp. 19-75). Lisboa: Publicações Europa-América.
- Santos, J. dos (1978). *Ser único, viver a solidão, morrer só: João dos Santos a propósito do ano internacional da criança*. Recuperado em janeiro 5, 2015, de <http://joaodossantos.net/atualidade/>
- Santos, J. dos (1988a). *A casa da praia: O psicanalista na escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, J. dos (1988b). *Se não sabe, porque é que pergunta?. Conversas com João Sousa Monteiro*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Santos, J. dos (1990). *Eu agora quero-me ir embora: Conversas com João Sousa Monteiro*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Santos, J. dos (1991a). *Ensaaios sobre educação I: a criança quem é?*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, J. dos (1991b). *Ensaaios sobre educação II: Falar das letras*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, J. dos (2007). *Ensinara-me a ler o mundo à minha volta*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Santos, J. [Joel] (2008). *Construir inclusão: Os sentimentos, atitudes e preocupações dos agentes educativos em relação à inclusão* (Dissertação de mestrado). DEFCUL, Lisboa.
- Santos, J. [Joel] (2014). Entre(vistas): Histórias da inclusão em Portugal com... Ana Maria Bénard da Costa e Sérgio Niza. *Interacções*, 10(33), 236-260. [On line: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6738/5033>]
- Santos, J. [Joel], & Centurio, T. (2012). Mystery Box Marvels. *Science and Children*, 49(9), 38-43. [On line: <http://www.nsta.org/elementaryschool/>]
- Santos, J. [Joel], & César, M. (2009). Inclusão: Sentimentos, atitudes e preocupações. In CIEP (Ed.), *Proceedings of international conference changing practices in inclusive schools*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. [CdRom]
- Santos, J. [Joel], & César, M. (2010a). Relações entre os sentimentos, atitudes e preocupações avaliadas pela escala Sacie e alguns parâmetros do mundo profissional. In A. Estrela, L. Marmoz, R. Canário, J. Ferreira, B. Cabrito, N. Alves, ... P. Figueiredo (Eds.), *Actas do XVII colóquio AFIRSE. A escola e o mundo do trabalho*. Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE. [CdRom]

- Santos, J. [Joel], & César, M. (2010b). Atitudes e preocupações de professores e outros agentes educativos face à inclusão. *Interações*, 6(14), 156-184. [On line: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/419/373>]
- Santos, J. [Joel], & César, M. (2013). Educação inclusiva e equidade: Um estudo no espaço rural algarvio. In L. Lima-Rodrigues & D. Rodrigues (Eds.), *Atas do III Congresso Internacional Educação Inclusiva e Equidade* (Parte II, pp. 1318-1341). Almada: Pro-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (Pin-ANDEE).
- Santos, J. [Joel], & César, M. (2014). Perspectivas face à educação inclusiva: Um estudo em escolas do meio rural algarvio. *Interações*, 10(33), 145-171. [On line: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6740/5035>]
- Santos, J. [Joel], César, M., & Hamido, G. (2013). Educational agents' sentiments attitudes and concerns about inclusion in Portugal. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 157-172. [On line: http://issuu.com/pensamultimedia/docs/sfogliabile_1-13]
- Santos, J. [Joel], & Hamido, G. (2009). 2013 aproxima-se... e agora?: Os sentimentos, atitudes, e preocupações dos agentes educativos, como mediadores de Educação Inclusiva. In A. Estrela, L. Marmoz, R. Canário, J. Ferreira, B. Cabrito, N. Alves, ... P. Figueiredo (Eds.), *Actas do XVI colóquio da AFIRSE. Tutoria e mediação em educação: Novos desafios à investigação educacional*. Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Santos, J. [Joel], & Hamido, G. (2014). Educação inclusiva, vinte anos depois da Declaração de Salamanca. *Interações*, 10(33), 1-9. [On line: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6728/5023>]
- Santos, N. (2008). *Ver a matemática com pontos: Um estudo de caso de um aluno cego do 12.º ano de escolaridade* (Dissertação de mestrado). DEFCUL, Lisboa.
- Schubauer-Leoni, M. L. (1986). Le contract didactique: Un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématiques. *European Journal of Psychology of Education*, 1(2), 139-153.
- Sebastião, J., & Correia, S. (2007). A democratização do ensino em Portugal. In J. Viegas, H. Carreiras, & A. Malamud (Eds.), *Instituições e política: Portugal no contexto europeu* (vol. I, pp. 107-135). Lisboa: Celta Editora.
- Sfard, A. (2008). *Thinking as communicating: Human development, the growth of discourses, and mathematizing*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teacher. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80-93.

- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773-785.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C., (2007). What concerns pre-service teachers about inclusive education: An international viewpoint. *KEDI Journal of Educational Policy*, 4(2), 95-114.
- Sharma, U., Moore, D., & Sonawane, S. (2009). Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(3), 319-331.
- Silva, M. A. (2008). *Uma outra forma de ver o mundo: A inclusividade nas práticas experimentais de ciências físico-químicas do 8º ano de escolaridade* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa (FMH-UTL) e Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Nova de Lisboa (FCM-UNL), Lisboa.
- Silva, P., Monteiro, C., & Moreira, D. (2002). Matemática - Escola - Família, que relações?. In D. Moreira, C. Lopes, I. Oliveira, J. M. Matos, & L. Vicente (Eds.), *Matemática e comunidades: A diversidade social no ensino aprendizagem da matemática* (pp. 125-141). Lisboa: SEM/SPCE.
- Simeonsson, R. J., & Bailey, D. B. (1991). *Abilities index*. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Development Center, University of North Carolina.
- Sim-Sim, I. (2005). O ensino do português escrito aos alunos surdos na escolaridade básica. In I. Sim-Sim (Ed.), *A criança surda: Contributos para a sua educação* (pp. 15-28). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Simão, E., & Rodrigues, D. (2007). Projectos e práticas curriculares em turmas com alunos surdos integrados numa escola com unidades de apoio à educação de alunos surdos (UAEAS). In D. Rodrigues (Ed.), *Investigação em educação inclusiva* (Vol. 2) (pp. 69-92). Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva da Faculdade de Motricidade Humana.
- Sinaiko, H., & Brislin, R. (1973). Evaluating language translations: Experiments on three assessment methods. *Journal of Applied Psychology*, 57(3), 328-334.
- Skaliotis, M. (2002). *Key figures on cultural participation in the european union*. Luxembourg: EUROSTAT. Recuperado em abril 12, 2013, de <http://www.culturenet.cz/res/data/002/000337.pdf>
- Soresi, S., Nota, L., & Wehmeyer, M. (2011). Community involvement in promoting inclusion, participation and self-determination. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 15-28.
- Sousa, E. (1996). Atribuição: Da inferência à estratégia de comportamento. In J. Vala, & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia social* (2.ª ed.) (pp. 141-164). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Sousa, J. (Ed.) (2007). *Mais qualidade de vida para as pessoas com deficiências e incapacidades: Uma estratégia para Portugal*. Vila Nova de Gaia: Centro de reabilitação profissional de Gaia.
- Sousa, V. (2007). A construção de identidades urbanas como factor de repulsão dos territórios rurais: O caso dos jovens da Freguesia de Cachopo – Tavira. *Cidades, Comunidades e Territórios*, 15, 101-115.
- Sousa, V. (2008). A necessidade de reinvenção do paradigma de desenvolvimento rural – uma reflexão a partir do caso algarvio. In Associação Portuguesa de Sociologia (Ed.), *Actas do VI Congresso Português de Sociologia*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.
- Slee, R. (2010). Political economy, inclusive education and teacher education. In C. Forlin, (Ed.) (2010). *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 13-22). London, UK: Routledge.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Nova York, NY: Routledge.
- Slee, R. (2012). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition?. *International Journal of Inclusive Education*. [On line. doi: 10.1080/13603116.2011.602534]
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional* (S. Bahia, A. M. Pinto, J. Moreira, & M. Rafael, Trans.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. London, UK: Sage Publications.
- Stella, C., Forlin, C., & Lan, A. (2007). The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 161-179.
- Stenhouse, L. (1985). A note on case study and educational practice. In R. Burgess (Ed.), *The research process in educational settings: ten case studies* (pp. 263-271). Lewes, DE: Falmer Press.
- Stöer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stiglitz, J. (2012). *The price of inequality: How today's divided society endangers our future*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Strecht, P. (2003). *Interiores: Uma ajuda aos pais sobre a vida emocional dos filhos*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Strecht, P. (2008). *A minha escola não é esta: Dificuldades de aprendizagem e comportamento em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio e Alvim.

- Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25, 543-550.
- Tavares, W. (2011). An evaluation of the kids are kids disability awareness program: Increasing social inclusion among children with physical disabilities. *Journal of Social Work in Disability and Rehabilitation*, 10, 25–35.
- Teitelbaum, K., & Apple, M. (2001). Clássicos: John Dewey (J. Paraskeva, & L. Gandin, Trans.). *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 194-201. [On-line: www.curriculosemfronteiras.org]
- Timmons, V., & Walsh, P. (Eds.) (2010). *A long walk to school: Global perspectives on inclusive education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Triandis, H., & Brislin, R. (1984). Cross-cultural psychology. *American Psychologist*, 39(9), 1006-1016.
- Trincão, D. (2011). *Clima de escola, organização e liderança na perspectiva dos alunos* (Dissertação de mestrado). FCSH-UNL, Lisboa.
- UNESCO (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos*. Recuperado em abril, 14, 2007, de http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: UNESCO.
- UNESCO (1998). *Declaração mundial sobre educação para todos*. Recuperado em abril, 14, 2014, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
- UNESCO (2000a). *Inclusive education and education for all: A challenge and a vision. Section for special needs education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2000b). *The Dakar framework for action*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2003). *Policy guidelines on inclusive education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2006). *Education for all: Literacy for life*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2008a). *Inclusive education: The way of the future. Conclusions and recommendations of the 48th session of the international conference on education*. Geneva: UNESCO.
- UNESCO (2008b). *Overcoming inequality: Why governance matters*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2013). *Toward universal learning: What every child should learn*. Recuperado em março 25, 2013, de www.uis.unesco.org/Library/Documents/gmr06-en.pdf
- UNESCO (2014). *Teaching and learning: Achieving quality for all*. Paris: UNESCO.

- UNICEF (1959). *Declaração universal dos direitos das crianças*. Recuperado em novembro 23, 2014, de <http://www.unicef.org/malaysia/1959-Declaration-of-the-Rights-of-the-Child.pdf>
- UNICEF (2013). *The state of the world's children*. New York, NY: UNICEF.
- Vala, J., & Monteiro, B. M. (Coord.) (1996). *Psicologia social* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valente, A., Correia, M., & Dias, R. (2005). Surdez: Duas realidades interpretativas. In O. Coelho (Ed.), *Perscrutar e escutar a surdez* (pp. 81-90). Porto: Edições Afrontamento/IIIE.
- Veiga, F. H. (1996). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola* (2.^a ed.). Lisboa: Edições Fim de Século.
- Veiga, F. H. (2001). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (2.^a ed.). Coimbra: Almedina.
- Veiga, M. (2002). *Relatório sobre a disciplina de psicologia da educação*. (Relatório apresentado como parte das provas de agregação em educação). DEFCUL, Lisboa.
- Veiga, F. H. (2004). Factores pessoais do rendimento dos alunos em matemática: Uma abordagem psico-educacional. In M. O. Valente (Ed.), *Itinerários: Investigar em educação* (pp. 647-659). Lisboa: Centro de Investigação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Veiga, F., Moura, H., Sá, L., & Rodrigues, A. (2006). Expectativas escolares e profissionais dos jovens: Sua relação com o rendimento e as percepções de si mesmo como aluno. In B. Silva & L. Almeida, (Eds.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 972-978). Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Ventura, C. (2012). *Interação e Conhecimento: Um estudo de caso que analisa a história de um projecto*. Lisboa: APM. [Tese de doutoramento, apresentada na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (FCTUNL)]
- Ventura, C., César, M., & Santos, N. (2010). Comunicar sem ver: Um estudo sobre formas de comunicação com alunos cegos, em aulas de matemática. In J. M. Matos, A. Domingos, C. Carvalho, & P. Teixeira (Eds.), *Investigação em Educação Matemática – 2010: Comunicação no ensino e na aprendizagem da matemática* (pp. 114-127). Caparica: Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática.
- Verdugo, M. A., Navas, P., Gómez, E., & Schalock, E. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(11), 1036-1045.

- Viamonte, I. (2012). *Influência parental na adolescência e desenvolvimento vocacional* (Dissertação de mestrado). UM-IPE, Braga.
- Vieira, A. M. (2001). *A educação matemática de alunos com insucesso repetido e em risco de abandono escolar, no contexto de uma turma de currículos alternativos*. Lisboa: APM.
- Vilão, J., Proença, C., & Ramos, F. (2004). *Sistema educativo português: Situação e tendências, 1990-2000*. Lisboa: ME/Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE).
- Vygotsky, L. S. (1932/1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, Trad.). Cambridge, MA: Harvard University Press. [Original publicado em russo, em 1932]
- Vygotsky, L. S. (1934/1962). *Thought and language* (Myshlenie I rech' Trad.). Cambridge, MA: MIT Press. [Original publicado em russo, em 1934, edição revista por Alex Kozulin]
- Waetjen, W. (1972). Self-concept as a learner scale. In M. Argyle & V. Lee (Eds.), *Social Relationships* (pp. 525-561). Portsmouth, UK: Grosvenor Press.
- Wenger, E. (1998/2007). *Communities of practice: Learning, meaning and identity* (15.^a ed.). Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of practices and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225-246.
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wilczenski, F. L. (1992). Measuring attitudes towards inclusive education. *Psychology in the Schools*, 29, 307-312.
- Wilczenski, F. L. (1995). Development of a scale to measure attitudes toward inclusive education. *Educational and Psychological Measurement*, 55(2), 291-299.
- Wishart, J. G., & Manning, G. (1996). Trainee teachers' attitudes to inclusive education for children with Down's syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 40(0), 56-65.
- World Health Organization (WHO) (2011). *World report on disability 2011*. Genebra: WHO.
- Xia, N., & Kirby, S. N. (2009). *Retaining students in grade: A literature review of the effects of retention on nonacademic outcomes*. Recuperado em abril 13, 2013, de

http://www.rand.org/pubs/technical_reports/2009/RAND_TR678.pdf Yin, R. K. (2003). *Applications of case study research* (2.^a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yona, L., & Rea, K. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285.

Zittoun, T., & Grossen, M. (2013). Cultural elements as means of constructing the continuity of the self across various spheres of experience. In M. Cesar & B. Ligorio (Eds.), *The interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 99-126). Charlotte, NC: IAP.

Zittoun, T., & Iannaccone, A. (Eds.). (2014). *Activities of thinking in social spaces*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc.

ANEXOS

ANEXO 1

Escala TPIRC

AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES FACE À INCLUSÃO, EM MEIOS RURAIS.

Nota de aplicação:

As seguintes afirmações relacionam-se com a educação inclusiva, que envolve um vasto leque de alunos, de diversos meios sócio-culturais e económicos e com capacidades diferenciadas, aprendendo com os seus pares em escolas regulares, que adaptam e mudam as suas formas de trabalhar de modo a conseguirem corresponder às necessidades de todos os alunos. Esta investigação faz parte de um Doutoramento em Educação. Está garantida a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos.

Por favor leia, com atenção, cada questão que se segue e escolha o tipo de resposta que melhor se aplica a si. Não há tempo limite para responder a esta escala. Responda a todas as questões e faça-o com sinceridade. A sua colaboração é muito importante!

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Por favor, faça uma cruz na resposta que se aplique melhor a si.

A. Estou a leccionar/ no:

- 2.º Ciclo do Ensino Básico _____ - 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico _____

- 3.º Ciclo do Ensino Básico _____ - Ensino Especial _____

B. Sou de género: 1. Masculino _____ 2. Feminino _____

C. Idade

1. 29 anos ou menos _____

2. 30 - 39 anos _____

3. 40 ou mais anos _____

D. O nível mais elevado de habilitações literárias que obtive é.....

1. Licenciatura _____ 2. Pós Graduação _____

3. Mestrado _____ 3. Doutoramento _____

E. Tive interações significativas/ consideráveis com pessoa(s) com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

1. Sim _____ 2. Não _____

F. Tive o seguinte nível de formação em relação à educação de alunos com NEE:

1. Nenhum _____ 2. Algum _____ 3. Elevado (pelo menos 40 horas) _____

G. Os meus conhecimentos da legislação/ políticas nacionais, no que se refere a crianças com NEE é....

1. Muito bom _____ 2. Bom _____ 3. Médio _____ 4. Fraco _____ 5. Muito Fraco _____

H. O meu grau de confiança para ensinar alunos com NEE é....

1. Muito bom _____ 2. Bom _____ 3. Médio _____ 4. Fraco _____ 5. Muito Fraco _____

I. O meu nível de experiência a ensinar alunos com NEE é:

1. Nenhum _____ 2. Algum _____ 3. Elevado (pelo menos 30 dias) _____

AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES FACE À INCLUSÃO, EM MEIOS RURAIS.

Por favor, faça um círculo na resposta que se aplique melhor a si.

DM	D	NDNC	C	CM
Discordo muito	Discordo	Não Discordo Nem Concordo	Concordo	Concordo muito

1	Inclusão (a participação de alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular) é um benefício para todos os alunos.	DM D NDNC C CM
2	Incluir alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular prejudica a educação dos outros alunos.	DM D NDNC C CM
3	Acredito que a inclusão providência aos alunos com necessidades especiais a oportunidade para revelarem o seu potencial de aprendizagem.	DM D NDNC C CM
4	Alunos com necessidades especiais podem ter um maior sucesso em aulas do ensino regular.	DM D NDNC C CM
5	Esta escola tem documentos de política educativa que expressam regras claras de segurança e de acolhimento.	DM D NDNC C CM
6	Existe, em geral, uma boa cooperação entre encarregados de educação e professores.	DM D NDNC C CM
7	Acredito ter uma boa comunicação com os encarregados de educação dos meus alunos.	DM D NDNC C CM
8	Não valorizo muito o conhecimento que os encarregados de educação têm sobre os seus educandos.	DM D NDNC C CM
9	Desenvolver uma comunidade escolar acolhedora é tão importante como aumentar o sucesso académico.	DM D NDNC C CM
10	Não envolvo os meus alunos na formulação das regras de sala de aula.	DM D NDNC C CM
11	Não recebi formação adequada para desenvolver e gerir actividades de aprendizagem colaborativa.	DM D NDNC C CM
12	Sou bem apoiado, nas actividades docentes, pelos diversos gabinetes do agrupamento de escola e/ou autarquia.	DM D NDNC C CM
13	A minha escola não fornece suficientes hipóteses de desenvolvimento profissional na área da educação inclusiva.	DM D NDNC C CM

ANEXO 2

Escala SPIRC

AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES FACE À INCLUSÃO, EM MEIOS RURAIS.

Nota de aplicação:

As seguintes afirmações relacionam-se com a educação inclusiva, que envolve um vasto leque de alunos, de diversos meios sócio-culturais e económicos e com capacidades diferenciadas, aprendendo com os seus pares em escolas regulares, que adaptam e mudam as suas formas de trabalhar de modo a conseguirem corresponder às necessidades de todos os alunos. Esta investigação faz parte de um Doutoramento em Educação. Está garantida a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos.

Por favor leia, com atenção, cada questão que se segue e escolha o tipo de resposta que melhor se aplica a si. Não há tempo limite para responder a esta escala. Responda a todas as questões e faça-o com sinceridade. A sua colaboração é muito importante!

AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES FACE À INCLUSÃO, EM MEIOS RURAIS.

Por favor, faz uma cruz na resposta que se aplica melhor a ti.

A. Estou a frequentar o seguinte ano de escolaridade:

5.º ano _____

6.º ano _____

7.º ano _____

8.º ano _____

9.º ano _____

B. Sou: 1. Rapaz _____ 2. Rapariga _____

C. Idade:

12 ou menos anos _____

13 - 15 anos _____

16 – 17 anos _____

18 ou mais anos _____

D. Na escola tenho direito a apoios especiais

1. Sim _____ 2. Não _____

E. Tenho amigos, colegas ou familiares que apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE).

1. Sim _____ 2. Não _____

F. Pensas estudar até que nível de escolaridade?

1. 9.º ano _____

2. 12.º ano _____

3. Universidade _____

H. Até que ano de escolaridade gostarias de frequentar a escola?

1. 9.º ano _____

2. 12.º ano _____

3. Universidade _____

AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES FACE À INCLUSÃO, EM MEIOS RURAIS.

V	MV	AFAV	MF	F
Verdade	Muitas vezes Verdade	Algumas vezes Falso, Algumas vezes Verdade	Muitas vezes Falso	Falso

Por favor, faça um círculo na resposta que se aplique melhor a si.

1	Estou desejoso de ir para a escola logo de manhã.	V MV AFAV MF F
2	Gosto muito da escola.	V MV AFAV MF F
3	A escola é chata.	V MV AFAV MF F
4	Eu e os meus pais vamos frequentemente ver peças de teatro ou eventos musicais.	V MV AFAV MF F
5	Eu e os meus pais vamos frequentemente a eventos na comunidade.	V MV AFAV MF F
6	Eu e os meus pais vamos frequentemente a museus e galerias.	V MV AFAV MF F
7	Posso ter sucesso na escola, se trabalhar muito.	V MV AFAV MF F
8	O(s) meu(s) professore(s) esperam que dê o meu melhor.	V MV AFAV MF F
9	Muitas coisas em mim são boas.	V MV AFAV MF F
10	Algumas vezes passo a hora do almoço sozinho porque os meus colegas não se querem sentar ao pé de mim.	V MV AFAV MF F
11	Sou um dos últimos a ser escolhido para os grupos ou equipas na escola.	V MV AFAV MF F
12	Frequentemente me sinto sozinho(a) na escola.	V MV AFAV MF F

ANEXO 3

Escala PPIRC

PERSPECTIVAS DOS PAIS FACE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EM MEIOS RURAIS.

Nota de aplicação:

As seguintes afirmações relacionam-se com a educação inclusiva, que envolve um vasto leque de alunos, de diversos meios sócio-culturais e económicos e com capacidades diferenciadas, aprendendo com os seus pares em escolas regulares, que adaptam e mudam as suas formas de trabalhar de modo a conseguirem corresponder às necessidades de todos os alunos. Esta investigação faz parte de um Doutoramento em Educação. Está garantida a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos.

Por favor leia, com atenção, cada questão que se segue e escolha o tipo de resposta que melhor se aplica a si. Não há tempo limite para responder a esta escala. Responda a todas as questões e faça-o com sinceridade. A sua colaboração é muito importante!

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Por favor, faça uma cruz na resposta que se aplique melhor a si.

- Estou a desempenhar a seguinte actividade profissional

1. Agricultores e Trabalhadores
da Agricultura e Pescas _____

2. Operários, Artífices e Qualificados
e Trabalhadores Similares _____

3. Quadros Superiores da Administração
Pública, Dirigentes e Quadros Superiores
de Empresa _____

4. Especialistas das Profissões
Intelectuais e Científicas (Ex.
Professores, Médicos) _____

5. Técnicos e Profissionais de
Nível Intermédio (Ex. Técnicos) _____

6. Pessoal Administrativo e
Similares _____

7. Pessoal dos Serviços e
Vendedores _____

8. Operadores de Instalações e
Máquinas e Trabalhadores da
Montagem (Ex. Condutor de
Máquinas) _____

9. Trabalhadores Não Qualificados
(Ex. Empregado(a) Doméstico(a)) _____

10. Outra _____
Qual? _____

B. Sou de género:

1. Masculino _____

2. Feminino _____

C. Idade:

1. 29 anos ou menos _____

2. 30 - 39 anos _____

3. 40 - 49 anos _____

4. 50 ou mais anos _____

D. O nível mais elevado de habilitações literárias que obtive é o/a.....

1 - 4.º ano de escolaridade _____ 2 - 6.º ano de escolaridade _____

3 - 9.º ano de escolaridade _____ 4 - 12.º ano de escolaridade _____

5 - Licenciatura _____ 6 - Mestrado/ Doutoramento _____

E. Tenho amigos ou familiares com necessidades especiais.

1. Sim _____ 2. Não _____

F. O nível mais elevado de habilitações literárias que espero que o meu educando venha a concluir é o...

1. 9.º ano _____ 2. 12.º ano _____ 3. Ensino universitário _____

PERSPECTIVAS DOS PAIS FACE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EM MEIOS RURAIS.

DM	D	NDNC	C	CM
Discordo muito	Discordo	Não Discordo Nem Concordo	Concordo	Concordo muito

Por favor, faça um círculo na resposta que se aplique melhor a si.

1	O meu educando sente que os/as professores/as gostam dele(a).	DM D NDNC C CM
2	Os professores não fizeram um bom trabalho relativamente às necessidades do meu educando, durante este ano lectivo.	DM D NDNC C CM
3	Estou satisfeito com o sucesso académico do meu educando, neste ano lectivo.	DM D NDNC C CM
4	O meu educando é encorajado a ficar orgulhoso com os seus sucessos.	DM D NDNC C CM
5	Sinto que o meu educando é valorizado pela Escola.	DM D NDNC C CM
6	Inclusão (a participação plena dos alunos com necessidades especiais em aulas do ensino regular) traz benefícios para todos os alunos.	DM D NDNC C CM
7	Penso que incluir alunos com necessidades especiais na sala de aula prejudica os outros alunos.	DM D NDNC C CM
8	Penso que os alunos com necessidades especiais podem ter mais sucesso em aulas do ensino especial.	DM D NDNC C CM
9	Penso que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, devem frequentar a escola mais próxima de casa.	DM D NDNC C CM
10	A inclusão fornece aos alunos com necessidades especiais a oportunidade para revelarem o seu potencial de aprendizagem.	DM D NDNC C CM
11	O meu educando frequenta aulas fora da escola (música, dança, artes marciais, natação).	DM D NDNC C CM
12	O meu educando participa em actividades de grupo fora da escola (desportos, clubes).	DM D NDNC C CM
13	Levo frequentemente o meu educando a peças de teatro ou a eventos musicais.	DM D NDNC C CM
14	Raramente levo o meu educando a participar em actividades na comunidade.	DM D NDNC C CM
15	Levo frequentemente o meu educando a museus e galerias.	DM D NDNC C CM
16	O meu educando é encorajado a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem.	DM D NDNC C CM
17	A abordagem da escola em relação à disciplina encoraja a auto-disciplina.	DM D NDNC C CM
18	Na escola, o meu educando é encorajado a explorar visões diferentes da dele/a.	DM D NDNC C CM
19	Não consigo compreender completamente os resultados nos testes de avaliação sumativa do meu educando.	DM D NDNC C CM
20	Não é dada possibilidade de escolha ao meu educando sobre as actividades de aprendizagem que pode realizar.	DM D NDNC C CM
21	Os alunos não estão envolvidos na elaboração das regras de sala de aula.	DM D NDNC C CM
22	Tenho a possibilidade de influenciar as políticas e práticas da escola.	DM D NDNC C CM

ANEXO 4

Autorização indeferida pela DGIDC

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0249900004, com a designação *EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NO ESPAÇO RURAL ALGARVIO*, registado em 30-09-2011, foi rejeitado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a). Joel Fernando da Palma Dias Santos "Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar não pode ser aprovado uma vez que, submetido a análise não cumpre os requisitos, conforme se explicita nas observações. " Com os melhores cumprimentos Isabel Oliveira Directora de Serviços de Inovação Educativa DGIDC

Observações:

1. A questão E da escala dirigida aos alunos levanta-nos reservas do ponto de vista ético. A ser mantida, deverá ser obtido consentimento informado por parte dos encarregados de educação dos alunos com NEE, devidamente informados da existência da questão em apreço. Ainda assim, entendemos que esta informação deverá ser obtida através de outra fonte que não os próprios alunos, mantendo-se neste caso a necessidade obter autorização dos encarregados de educação para a utilização da mesma. 2. Não se entende a questão G da escala dirigida aos alunos (a que tipo de conhecimentos se refere?). 3. Sugere-se a substituição da expressão "alunos categorizados como apresentando NEE", uma vez que as NEE não devem entendidas como uma categoria. Também as expressões "crianças em condição de NEE" e "aluno sinalizado como apresentando NEE" não devem ser utilizadas, sugerindo-se a sua substituição por "alunos com necessidades educativas especiais".

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Pode também reformular este pedido de autorização de inquérito, seguindo eventuais indicações dadas na Avaliação e nas Observações. Para tal aceda aos detalhes deste pedido e escolha a opção *Editar*. Deste modo será efectuada uma nova avaliação, cuja decisão será comunicada via e-mail.

.

ANEXO 5

Autorização concedida pela DGIDC

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0249900004, com a designação EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NO ESPAÇO RURAL ALGARVIO, registado em 18-10-2011, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Joel Fernando da Palma Dias Santos

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Directora de Serviços de Inovação Educativa

DGIDC

Observações:

- a) Deverá ser obtida a autorização expressa dos encarregados de educação dos alunos com menos de 18 anos a inquirir .
- b) Deverá ser obtido o consentimento informado dos alunos maiores de 18 anos a inquirir .
- c) Deverá ser obtida a autorização da direcção dos agrupamentos de escolas envolvidos no estudo.
- d) Sugere-se que as variáveis idade e tempo de serviço sejam abertas, de modo a permitir tratamentos estatísticos e a construção de intervalos mais coerentes com a situação realmente encontrada após inquirição

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

ANEXO 6

Modelo de autorização para o Diretor do Agrupamento

Faro, 11 de Novembro de 2011

Assunto: Pedido de autorização para recolha de dados de uma tese de doutoramento

Exmo/a. Senhor/a Doutor/a (...),

Director/a do Agrupamento Vertical de Escolas (...),

Chamo-me Joel Fernando da Palma Dias Santos, sou aluno do programa doutoral em Ciências de Educação, especialidade de Psicologia da Educação, na Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, com orientação de tese pela professora doutora Margarida César, professora associada com agregação e investigadora do referido instituto.

Nasci e vivi durante alguns anos no Algarve, até começar a frequentar a Universidade de Lisboa. Após concluir a licenciatura e o mestrado na referida instituição, decidi realizar uma tese de doutoramento. Seleccionei estudar as escolas de meio rural algarvio, por serem habitualmente pouco estudadas em trabalhos desta índole. Assim, pareceu-me que este trabalho seria uma contribuição para esta região.

Venho, pois, por este meio, solicitar autorização para realizar uma investigação sobre educação inclusiva no Agrupamento Vertical de Escolas de (...). Os participantes incluem professores, alunos, encarregados de educação e outros agentes educativos que, ao longo do estudo, venham a ser caracterizados como significativos. As escolas seleccionadas são todas as que englobam o meio rural e que se localizam no Algarve.

Os instrumentos de recolha de dados são: (1) a escala TPIRC – *Teacher Perceptions of Inclusion in Rural Canada*, de McGhie-Richmond, Barber, Lupart e Loreman (2009), destinada aos professores; (2) a escala SPIRC – *Student Perceptions of Inclusion in Rural Canada*, de Loreman, Lupart, McGhie-Richmond e Barber (2008), destinada aos alunos; e (3) a escala PPIRC – *Parent Perspectives on Inclusive Education in Rural Canada*, de Loreman, McGhie-Richmond, Barber e Lupart (2009), destinada aos encarregados de educação.

A confidencialidade das respostas está garantida pois os dados serão tratados em conjunto, mantendo o anonimato dos participantes e das escolas a que se referem.

A autorização para a realização deste estudo, por parte da Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), já foi concedida, conforme anexo referente ao processo de autorização do inquérito n.º 0249900004.

Aguardo a confirmação da disponibilidade da Vossa prezada instituição, para aceitar colaborar com esta investigação, aspecto essencial para que este estudo possa ser realizado.

Grato, pela atenção dispensada, subscrevo-me com elevada consideração

(Joel Fernando da Palma Dias Santos)

ANEXO 7

Modelo de autorização para Diretor da Escola

Faro, 11 de Novembro de 2011

Assunto: Pedido de autorização para recolha de dados de uma tese de doutoramento

Exma Senhor/a Doutora (...),

Director/a da Escola, do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, (...),

O meu nome é Joel Fernando da Palma Dias Santos e sou aluno do programa doutoral em Ciências de Educação, especialidade de Psicologia da Educação, na Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, sendo a orientadora de tese a professora doutora Margarida César, professora associada com agregação e investigadora do referido instituto.

Tendo vivido muitos anos no Algarve, até começar a frequentar a Universidade de Lisboa, durante a licenciatura, quando decidi realizar uma tese de doutoramento optei por estudar as escolas de meio rural algarvio, por serem habitualmente pouco estudadas em trabalhos desta índole. Assim, pareceu-me que este trabalho seria uma mais valia para esta região.

Venho, pois, por este meio, solicitar autorização para realizar uma investigação sobre educação inclusiva na Escola, do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, (...). Os participantes incluem professores, alunos, encarregados de educação e outros agentes educativos que, ao longo do estudo, venham a ser caracterizados como significativos. As escolas seleccionadas são todas as que englobam o meio rural e que se localizam no Algarve.

Os instrumentos de recolha de dados são: (1) a escala TPIRC – *Teacher Perceptions of Inclusion in Rural Canada*, de McGhie-Richmond, Barber, Lupart e Loreman (2009), destinada aos professores; (2) a escala SPIRC – *Student Perceptions of Inclusion in Rural Canada*, de Loreman, Lupart, McGhie-Richmond e Barber (2008), destinada aos alunos; e (3) a escala PPIRC – *Parent Perspectives on Inclusive Education in Rural Canada*, de Loreman, McGhie-Richmond, Barber e Lupart (2009), destinada aos encarregados de educação.

A confidencialidade das respostas está garantida pois os dados serão tratados em conjunto, mantendo o anonimato dos participantes e das escolas a que se referem.

A autorização para a realização deste estudo, por parte da Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), já foi concedida, conforme anexo referente ao processo de autorização do inquérito n.º 0249900004.

Espero, pois, poder contar com a colaboração da Vossa prezada instituição, aspecto essencial para que este estudo possa ser realizado.

Agradeço, desde já, a atenção dispensada e subscrevo-me respeitosamente

(Joel Fernando da Palma Dias Santos)

ANEXO 8

Modelo de autorização para o Coordenador da Escola

Faro, 11 de Novembro de 2011

Assunto: Pedido de autorização para recolha de dados de uma tese de doutoramento

Exmo/a. Senhor/a Doutor/a (...),

Coordenador/a da Escola (...),

O meu nome é Joel Fernando da Palma Dias Santos e sou aluno do programa doutoral em Ciências de Educação, especialidade de Psicologia da Educação, na Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, sendo a orientadora de tese a professora doutora Margarida César, professora associada com agregação e investigadora do referido instituto.

Tendo vivido muitos anos no Algarve, até começar a frequentar a Universidade de Lisboa, durante a licenciatura, quando decidi realizar uma tese de doutoramento optei por estudar as escolas de meio rural algarvio, por serem habitualmente pouco estudadas em trabalhos desta índole. Assim, pareceu-me que este trabalho seria uma mais valia para esta região.

Venho, pois, por este meio, solicitar autorização para realizar uma investigação sobre educação inclusiva na Escola, do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, (...).

Os participantes incluem professores, alunos, encarregados de educação e outros agentes educativos que, ao longo do estudo, venham a ser caracterizados como significativos. As escolas seleccionadas são todas as que englobam o meio rural e que se localizam no Algarve.

Os instrumentos de recolha de dados são: (1) a escala TPIRC – *Teacher Perceptions of Inclusion in Rural Canada*, de McGhie-Richmond, Barber, Lupart e Loreman (2009), destinada aos professores; (2) a escala SPIRC – *Student Perceptions of Inclusion in Rural Canada*, de Loreman, Lupart, McGhie-Richmond e Barber (2008), destinada aos alunos; e (3) a escala PPIRC – *Parent Perspectives on Inclusive Education in Rural Canada*, de Loreman, McGhie-Richmond, Barber e Lupart (2009), destinada aos encarregados de educação.

A confidencialidade das respostas está garantida pois os dados serão tratados em conjunto, mantendo o anonimato dos participantes e das escolas a que se referem.

A autorização para a realização deste estudo, por parte da Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), já foi concedida, conforme anexo referente ao processo de autorização do inquérito n.º 0249900004.

Espero, pois, poder contar com a colaboração da Vossa prezada instituição, aspecto essencial para que este estudo possa ser realizado.

Agradeço, desde já, a atenção dispensada e subscrevo-me respeitosamente

(Joel Fernando da Palma Dias Santos)

ANEXO 9

Modelo do segundo pedido de autorização

Assunto: Pedido de autorização para recolha de dados de uma tese de doutoramento

Exmo/a Senhor/a Doutor/a (...),
Director/a do Agrupamento Vertical de Escolas (...),
Coordenador/a da Escola (...),

Chamo-me Joel Fernando da Palma Dias Santos e sou aluno do programa doutoral em Ciências de Educação, especialidade de Psicologia da Educação, na Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, sendo a orientadora de tese a professora doutora Margarida César, professora associada com agregação e investigadora do referido instituto.

Venho, por este meio, solicitar autorização para realizar uma investigação sobre educação inclusiva na Escola, do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, da (...).

Os participantes incluem professores, alunos, encarregados de educação e outros agentes educativos que, ao longo do estudo, venham a ser caracterizados como significativos. As escolas seleccionadas são todas as que englobam o meio rural e que se localizam no Algarve.

Os principais instrumentos de recolha de dados são: (1) a escala TPIRC – *Teacher Perceptions of Inclusion in Rural Canada*, de McGhie-Richmond, Barber, Lupart e Loreman (2009), destinada aos professores; (2) a escala SPIRC – *Student Perceptions of Inclusion in Rural Canada*, de Loreman, Lupart, McGhie-Richmond e Barber (2008), destinada aos alunos; e (3) a escala PPIRC – *Parent Perspectives on Inclusive Education in Rural Canada*, de Loreman, McGhie-Richmond, Barber e Lupart (2009), destinada aos encarregados de educação. Previamente, será realizada uma breve recolha documental, para saber o número turmas, bem como de alunos por turma e demais aspectos relacionados com a organização do trabalho empírico.

No que se refere à recolha de dados, é desejável que esta decorra a partir do início do mês de Janeiro de 2012. Estando actualmente a ser concedidas as autorizações, não queremos começar a recolha em Dezembro de 2011, para não prejudicar o final do período, que é uma época do ano lectivo especialmente sobrecarregada para professores e alunos.

Relativamente aos procedimentos de aplicação da escala TPIRC: será aplicada, num espaço escolar a designar, aos professores, pelo investigador. Previamente, é desejável que, numa reunião de professores, seja divulgada a investigação em curso e sejam recolhidas as autorizações dos professores para a sua participação informada. As restantes escolas que participam nesta investigação já autorizaram este procedimento, permitindo que o investigador use 10 a 15 minutos de reuniões de grupo, para a recolha das autorizações. Nessa altura, será combinado com os professores a calendarização das respostas à escala.

Quanto aos procedimentos de aplicação da escala SPIRC: será entregue, pelo investigador ou por algum colaborador da escola que se disponibilize a fazê-lo, um pedido de autorização conjunto a cada aluno e a cada encarregado de educação, solicitando autorização, a ambos, para a que o aluno possa responder à referida escala; após a recolha das autorizações, será o próprio investigador a aplicar as escalas, numa aula a designar, de

modo a não prejudicar o funcionamento do ano lectivo. Frequentemente têm sido designadas aulas de Formação Cívica ou Estudo Acompanhado para este efeito.

No que concerne aos procedimentos de aplicação da escala PPIRC: será também entregue, pelo investigador ou por algum colaborador da escola que se disponibilize a realizar essa tarefa, um pedido de autorização a cada encarregado de educação para que, enquanto encarregado de educação, responda à referida escala; após a recolha das autorizações, será o próprio investigador a aplicar as escalas PPIRC, no espaço da escola e no final das reuniões intercalares com os encarregados de educação, sendo essa informação descrita no pedido de autorização feito aos encarregados de educação.

Estes procedimentos investigativos são essenciais para garantir a qualidade da investigação, nomeadamente que não existem grandes discrepâncias entre as datas de recolha dos dados, dentro de cada grupo de participantes. Estando diversas escolas envolvidas, algumas delas distantes umas das outras, a organização das aplicações e a colaboração efectiva e empenhada das escolas é essencial. Dai recorrer-se a aulas (para alunos) e a reuniões (para professores e encarregados de educação).

Pelo acima descrito, a resposta às escalas será voluntária e baseada no consentimento informado. Será, ainda, por motivos éticos, garantido o anonimato aos respondentes e à instituição considerada, sendo os dados recolhidos, tratados e analisados de forma conjunta, para os diversos tipos de participantes (professores, alunos e encarregados de educação).

Convém salientar que a autorização para a realização deste estudo já foi concedida tanto por parte da Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), conforme anexo referente ao processo de autorização do inquérito n.º 0249900004, como por parte da Directora do Agrupamento de Escolas da (...), Ex.^{ma} Senhora Doutora (...), seguindo em anexo a referida autorização. Assim sendo, espero poder contar com a colaboração da Vossa prezada instituição, pois seria lamentável que a mesma não pudesse vir a participar num estudo num domínio tão carenciado de investigação, como o é a educação inclusiva em escolas de meios rurais do Algarve.

Agradeço, desde já, a atenção dispensada, ficando a aguardar a sua prezada resposta escrita, em documento oficial.

Sem mais assunto, subscrevo-me respeitosamente

(Joel Fernando da Palma Dias Santos)

ANEXO 10

Modelo de autorização para os encarregados de educação

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

O meu nome é Joel Fernando da Palma Dias Santos e sou aluno do programa doutoral em Ciências de Educação, especialidade de Psicologia da Educação, na Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, sendo a orientadora de tese a professora doutora Margarida César, professora associada com agregação e investigadora do referido instituto.

Tendo vivido durante muitos anos no Algarve, interessei-me, desde que desenvolvi um projecto de tese de doutoramento, por estudar as escolas de meio rural algarvio, nomeadamente no que se refere à educação inclusiva. Tanto este tema, como o contexto escolar seleccionado carecem de mais estudo. Assim, este trabalho poderá revelar-se uma mais valia para estas mesmas escolas e para os seus agentes educativos, nomeadamente os alunos e encarregados de educação.

Assim, gostaria de obter a sua autorização para que, enquanto encarregado de educação, respondesse à escala PPIRC – *Parent Perspectives on Inclusive Education in Rural Canada*, de Loreman, McGhie-Richmond, Barber e Lupart (2009).

O estudo que vamos desenvolver já foi autorizado pela direcção da escola, pela direcção do agrupamento de escolas e pela Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

O anonimato dos diversos participantes no estudo será garantido.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

(Joel Santos)

Eu, _____, encarregado de educação do/a aluno/a N.º ____ da turma____, do ____ ano de escolaridade, declaro que:

☐ desejo participar

☐ não desejo participar (assinalar com cruz a opção escolhida)

na recolha de dados acima mencionada. Autorizo, também, a consequente divulgação de resultados na referida tese de doutoramento, bem como em eventos científicos e/ou pedagógicos da especialidade, sendo garantido o meu anonimato.

Data: _____

Local: _____

O/A Encarregado de Educação

ANEXO 11

Modelos de autorização para os alunos

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

O meu nome é Joel Fernando da Palma Dias Santos e sou aluno do programa doutoral em Ciências de Educação, especialidade de Psicologia da Educação, na Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, sendo a orientadora de tese a professora doutora Margarida César, professora associada com agregação e investigadora do referido instituto.

Tendo vivido durante muitos anos no Algarve, interessei-me, desde que desenvolvi um projecto de tese de doutoramento, por estudar as escolas de meio rural algarvio, nomeadamente no que se refere à educação inclusiva. Como tal, este estudo vai abranger todas as escolas de meio rural algarvio e os diversos alunos do 3.º ciclo que as frequentam.

Assim, gostaria de obter a sua autorização para que, enquanto aluno, o seu educando respondesse à escala que o/a seu/sua educando/a participe nesta investigação, respondendo à escala SPIRC – *Student Perceptions of Inclusion in Rural Canada*, de Loreman, Lupart, McGhie-Richmond e Barber (2008).

Apesar de não ser legalmente exigido, considero que os alunos, ao serem quem vai responder a esta escala, devem também dar o seu consentimento. Portanto, este é um duplo pedido de autorização: destinado aos encarregados de educação, enquanto representantes legais dos alunos; e, para além disso, aos próprios alunos.

O estudo que vamos desenvolver já foi autorizado pela direcção da escola, pela direcção do agrupamento de escolas e pela Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

O anonimato dos diversos participantes no estudo será garantido.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

(Joel Santos)

Eu, _____, encarregado de
educação do aluno _____,
N.º ____ da turma _____, do ____ ano de escolaridade, declaro que:

☐ autorizo ☐ não autorizo participar (assinalar com cruz a opção escolhida)

que ele/a participe na recolha de dados acima mencionada. Autorizo, também, a consequente divulgação de resultados na referida tese de doutoramento, bem como em eventos científicos e/ou pedagógicos da especialidade, sendo garantido o seu anonimato.

Data: _____

O(A) Encarregado de Educação

Local: _____

Eu, _____,
aluno/a N.º ____ da turma _____, do ____ ano de escolaridade, declaro que:

☐ desejo participar ☐ não desejo participar (assinalar com cruz a opção escolhida)

na recolha de dados acima mencionada. Autorizo, também, a consequente divulgação de resultados na referida tese de doutoramento, bem como em eventos científicos e/ou pedagógicos da especialidade, sendo garantido o meu anonimato.

Data: _____

O/A Aluno/a

Local: _____

ANEXO 12

Modelo de autorização para os professores

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

O meu nome é Joel Fernando da Palma Dias Santos e sou aluno do programa doutoral em Ciências de Educação, especialidade de Psicologia da Educação, na Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, sendo a orientadora de tese a professora doutora Margarida César, professora associada com agregação e investigadora do referido instituto.

Tendo vivido durante muitos anos no Algarve, interessei-me, desde que desenvolvi um projecto de tese de doutoramento, por estudar as escolas de meio rural algarvio, nomeadamente no que se refere à educação inclusiva. Tanto este tema, como o contexto escolar seleccionado carecem de mais estudo. Assim, este trabalho poderá revelar-se uma mais valia para estas mesmas escolas e para os seus agentes educativos, nomeadamente os professores.

Assim, gostaria de obter a sua autorização para que, enquanto professor, respondesse à escala TPIRC – *Teacher Perceptions of Inclusion in Rural Canada*, de McGhie-Richmond, Barber, Lupart e Loreman (2009).

O estudo que vamos desenvolver já foi autorizado pela direcção da escola, pela direcção do agrupamento de escolas e pela Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

O anonimato dos diversos participantes no estudo será garantido.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

(Joel Santos)

Eu, _____, professor(a) declaro que:

☐ desejo participar ☐ não desejo participar (assinalar com cruz a opção escolhida)

na recolha de dados acima mencionada. Autorizo, também, a consequente divulgação de resultados na referida tese de doutoramento, bem como em eventos científicos e/ou pedagógicos da especialidade, sendo garantido o meu anonimato.

Data: _____
Local: _____

O/A Professor/a

